

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Kehotietoisuus tanssikasvatuksessa**  
3–6-vuotiaiden lasten kehotietoinen tanssi ja sen tutkiminen  
tanssinopettajan näkökulmasta

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
**LAURA HELLENIEMI**  
Tammikuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LAURA HELLENIEMI: Kehotietoisuus tanssikasvatuksessa: 3–6-vuotiaiden lasten kehotietoinen tanssi ja sen tutkiminen tanssinopettajan näkökulmasta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 89 sivua

Tammikuu 2018

---

Tämän pro gradu -työn tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, mitä kehotietoinen tanssi tarkoittaa ja miten kehotietoisuus näkyy tanssikasvatuksessa. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tanssinopetuksesta, jossa oppilaiden omalla liikkeellisellä toteutuksella on tärkeä asema. Tanssi nähdään taiteenlajina, jolla on paljon mahdollisuuksia oppilaiden kehityksen monipuoliseen tukemiseen. Tutkimuksessa oli toimintatutkimuksen piirteitä, koska tutkija tutki ja analysoi omaa toimintaansa tanssikasvattajana. Tutkijan rooli ei siis ollut ainoastaan perinteisen objektiivinen, vaan opettaja-tutkijalla oli aktiivinen rooli osana tutkimusta.

Tutkimuksessa keskityttiin erityisesti lastentanssiin, eli 3–6-vuotiaiden lasten tanssikasvatukseen. Tutkimusta varten kerättiin videomateriaalia kahden eri lastentanssiryhmän tanssitunneilta, yhteensä kahdeksalta eri opetuskerralta. Aineiston tanssiryhmät olivat tanssin taiteen perusopetuksen piirissä. Videomateriaalista kerättiin tietoa havainnoimalla sitä fenomenologisen reduktion avulla. Tässä tutkimuksessa teoreettinen tausta oli tärkeä, ja aineistosta saatua tietoa peilattiin vahvasti teoreetikkojen ajatuksiin kehotietoisuudesta sekä sen kehityksestä ja opettamisesta. Tärkeimpinä teoreetikkoina tässä pro gradu -työssä olivat Eeva Anttila, Timo Klemola, Maurice Merleau-Ponty ja Jaana Parviainen.

Aineistoa tulkitsemalla löydettiin kolme osa-aluetta, jotka vaikuttavat tanssikasvatuksen mahdollisuuksiin oppilaiden kehotietoisuuden tukemisessa. Ensimmäisenä käsitelty alue on pedagoginen pohdinta tanssikasvatuksen tavoitteista ja tanssin lähtökohdista, joka liittyy vahvasti tanssin uuteen paradigmaan. Kehotietoisuuden arvostaminen vaatii opettajalta tietoista pohdintaa siitä, mikä tanssissa on tärkeää ja minkälaiseksi tanssijaksi ja ihmiseksi hän oppilaitaan haluaa kasvattaa. Opettajan tulee tietää miksi hän käyttää valitsemiaan työtapoja ja millä tavalla ne vaikuttavat esimerkiksi oppilaille syntyvään käsitykseen tanssista. Toinen osa-alue on tietoisien kehollisuuden syntymisen lähtökohdat ja tanssin erityisyys kehollisena taiteenlajina. Tässä kappaleessa käsitellään kehollisuuden kokemuksen muodostumista erityisesti Klemolan liikunnanfilosofian kautta peilaamalla sitä tanssin tapoihin sisällyttää ilmaisun ja varsinaisuuden kokemuksen elementtejä tanssiharjoitteisiin. Kolmas kehotietoiseen tanssikasvatukseen vaikuttava asia on tanssikasvattajan työtä rajaavat tekijät, johon kuuluvat esimerkiksi käytännön haasteet aikatauluineen, opetussuunnitelman rajoitteineen ja tanssikoulujen kilpailuaseman tuomine vaatimuksineen. Tanssinopettaja on tanssikasvattajan lisäksi asiakaspalvelijan asemassa, mikä tuo työhön omat haasteensa. Näiden kolmen osa-alueen avulla tuodaan ilmi yhdenlaista näkökulmaa kehotietoisuudesta tanssikasvatuksessa. Tämä pro gradu -työ perustelee kehotietoisuuden asemaa tanssissa, ja tuo ilmi sen merkittävyyden tanssikasvatuksessa. Lisääntyneen ymmärryksen avulla tanssinopettaja saa välineitä pohtia omaa opetustaan ja kehittää sitä oppilaiden kehotietoisuutta tukevaksi.

Avainsanat: kehotietoisuus, lastentanssi, tanssikasvatus, kehollisuus

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>TANSSIKASVATUSTA TUTKIMASSA.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....</b>	<b>7</b>
2.1	TUTKIMUSONGELMA.....	7
2.2	LASTENTANSSIN MÄÄRITELMÄ.....	8
2.2.1	<i>Tanssi</i> .....	9
2.2.2	<i>Tanssikasvatus</i> .....	11
2.2.3	<i>Lastentanssin tavoitteet</i> .....	13
2.2.4	<i>Lastentanssitunnin rakenne ja työtavat</i> .....	14
<b>3</b>	<b>KEHOLLISUUDEN TIEDOSTAMINEN .....</b>	<b>16</b>
3.1	TIETOISUUS JA TAJUNTA .....	17
3.2	RUUMIINFENOMENOLOGIA JA KEHOTIETOISUUS .....	18
<b>4</b>	<b>TANSSIVAN LAPSEN KEHOTIETOISUUDEN TUTKIMINEN.....</b>	<b>23</b>
4.1	TANSSIN JA KEHOTIETOISUUDEN TUTKIMINEN .....	24
4.1.1	<i>Tanssitaiteen tutkiminen ja sanallistaminen</i> .....	24
4.1.2	<i>Voiko kehotietoisuuden kehittymistä tutkia?</i> .....	26
4.1.3	<i>Fenomenologinen menetelmä</i> .....	28
4.2	LASTEN TUTKIMINEN .....	31
4.2.1	<i>Ikäryhmän kehityspsykologia tutkimuksen tekemisen taustalla</i> .....	31
4.2.2	<i>Lapsitutkimuksen haasteet</i> .....	34
4.3	TUTKIMUKSEN EETTISYYS .....	36
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TEKEMINEN JA OPETTAJUUDEN KEHITTÄMINEN.....</b>	<b>39</b>
5.1	TANSSINOPETTAJA OMAA TYÖTÄÄN TUTKIMASSA.....	39
5.2	AINEISTON KERÄÄMINEN.....	42
5.2.1	<i>Tanssituntien videointi</i> .....	43
5.2.2	<i>Esimerkkitanssitunti</i> .....	45
5.3	AINEISTON ANALYSOINTI.....	47
5.3.1	<i>Havainnointi</i> .....	47
5.3.2	<i>Analyysin vaiheet</i> .....	49
<b>6</b>	<b>KEHOTIETOISUUTTA TUKEVA TANSSIKASVATUS .....</b>	<b>52</b>
6.1	MIKSI JA MITEN TANSSILLA KASVATETAAN? .....	54
6.1.1	<i>Opettajan liikkeen toistamista vai oppilaan omaa toteutusta</i> .....	55
6.1.2	<i>Keho välineenä vai tanssin lähtökohtana –tanssin uusi paradigma</i> .....	59
6.1.3	<i>Millaisia tanssijoita ja ihmisiä tanssikasvatuksella tavoitellaan?</i> .....	62
6.2	TIETOISUUDEN KEHOLLISUUS TANSSIKASVATUKSESSA.....	65
6.2.1	<i>Varsinaisuuden ja itsen kokeminen tanssissa</i> .....	66
6.2.2	<i>Kehollinen ilmaisu</i> .....	69
6.3	TANSSIKASVATTAJAN TYÖTÄ RAJAAVAT TEKIJÄT .....	72
6.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	75
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>79</b>
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>83</b>

# 1 TANSSIKASVATUSTA TUTKIMASSA

Tanssinopettajana kohtaan usein kasvatuksellisia arvoja haastavia tilanteita. Olen työssäni pohtinut paljon tanssin merkitystä ja sen ainutlaatuisia mahdollisuuksia kasvatuksessa. Mietinnän aiheena on ollut muun muassa se, mitä tanssilla on harrastuksen ominaisuutena tarjota tanssioppilaille ja mikä on tärkeintä mitä lapset voivat tanssitunnilla oppia. Lasten kanssa toimiessa kasvatukselliset asiat, kuten sosiaalisten taitojen oppiminen ja itsetunnon ja minäpystyvyyden tukeminen korostuvat. Minäpystyvyys tarkoittaa sitä, kuinka paljon yksilö kokee hallitsevansa omaa elämäänsä. Hallinnan tunteen lisääminen vaikuttaa positiivisesti yksilön suoriutuksiin, joten minäpystyvyyden tukemiseen on kasvatuksessa tärkeää pyrkiä. (Bandura 1995.) Omassa opetuksessani yhtenä tärkeimpänä tavoitteena on ollut oppilaiden minäkäsityksen vahvistaminen tanssista saatujen onnistumisen kokemusten kautta. Mielestäni tanssin tulisi harrastuksena antaa mahdollisimman monelle oppilaalle onnistumisen riemua, joka tuo kokemuksia omasta pärjäävyydestä. Tanssin riemu syntyy monesta eri tekijästä, mutta usein taustalla on tuntemus oman kehon kautta koetusta onnistumisen tunteesta. Mielestäni yksi tanssin tärkeimmistä tehtävistä on vahvistaa kehotietoisuutta sekä tunnetta siitä, että jokaisen keholla tuotettu oma ja erityinen tanssi on arvokasta.

Tanssi on monipuolinen laji, johon liitetään usein lukuisia eri määritelmiä. Tanssi on ilmaisumuoto, mutta sitä koskevat myös monet vaatimukset esimerkiksi kehonhallinnan kehittämiseksi, tiettyjen liikesarjojen hallitsemiseksi ja liikkeellisten muotojen ja laatuojen oppimisesta. Tapoja opettaa tanssi on monia, ja tavoitteet tanssille vaihtelevat suuresti. Tanssia voidaan haluta oppia ja opettaa, koska se tuottaa elämyksiä esiintymisten kautta. Tanssilla ehkä halutaan viihdyttää, tuottaa yleisölle kokemuksia ja saavuttaa ihailua. Tanssitunti voidaan mieltää erilaisten taitojen oppimiseksi ja hauskaksi liikuntamuodoksi. Tanssi voidaan nähdä myös luovuutta kehittävänä ja taiteellisena lajina, jossa ulkoinen ja sisäinen maailma ovat erottamaton kokonaisuus. Tanssilajista riippuen oppimisen tavoitteena on joko saada tietty keho muodostamaan liike sisältä päin tulevan tarkoituksen mukaan lopputuloksen visuaalisuudesta riippumatta, tai vaihtoehtoisesti toiminnan lähtökohtana on tietty liike ja tavoitteena sen tuominen osaksi kehoa. Joka tapauksessa tanssi on liikettä keholla. Keho, kehoisuus ja siitä syntyvä liike, tanssi, ovat tämän tutkimuksen lähtökohtia.

Omassa opetustyössäni haluan pitää taiteellisen työskentelyn ja luovuuden kehittämisen suuressa arvossa, jolloin oppilaan itse tuottama liike nousee tanssin lähtökohdaksi. Oppilaan omasta kehosta lähtevä improvisaatiopohjainen tanssi on tämän tutkimuksen keskiössä. Haluan arvostaa tanssioppilaan omaa toteutusta, jotta mahdollisuudet oman itsen syvälliseen tarkasteluun aukeavat. Sen mahdollistamiseksi tulisi opettajan kunnioittaa oppilaissa olevaa taiteilijuutta ja heidän päätöksiään oman kehon liikuttamisesta. Liikkeiden arvostamisen ei tulisi koskea vain opettajan ennalta suunniteltuja liikemuotoja, vaan oppilaiden omalle toteutukselle olisi hyvä olla tilaa. Tämä vaatii tanssikasvatuksen tarkastelua uudesta näkökulmasta, jolloin sen tavoitteita ja sisältöjä tulee katsoa kriittisesti. Tätä uudenalaista näkökulmaa käsittelen tässä tutkimuksessa kehotietoisuuden kautta, koska käsitteessä yhdistyvät tanssimisen edellytys, keho, sekä tanssin arvostus jokaisen tanssijan oman ja erityisen kehon kautta. Koen, että kehotietoisuuden kehittäminen on tanssinopetuksessa tärkeää, mutta se jää helposti muiden ulkoapäin tulevien odotusten varjoon. Tanssin lähtökohtana olisi ihanteellisesti oppilas itse, hänen päätöksensä ja arvostuksen kohteensa. Oman liikkeen taustalla on oppilaan omia tunteita, ajatuksia, mielipiteitä ja päätöksiä. Omaa liikettä toteuttaessaan tanssioppilas on siis vahvasti toimijan roolissa. Tämän pro gradu -työn avulla pyrin lisäämään ymmärrystä kehotietoisuutta tukevasta tanssikasvatuksesta.

Omasta itsestään tietoiseksi tulemisen kehittäminen on tanssinopetuksessa merkittävä tavoite, vaikka kehotietoisuutta ei kokemuksen mukaan monestikaan pidetä muiden taitojen kanssa yhtä tärkeänä. Tanssissa korostetaan yleensä erityisesti fyysisistä suoritusta, vaikka tanssi voidaan määritellä myös paljon laajemmin. Tanssin hierarkkiset käytännöt ja ulkoapäin sanellut vaatimukset lasten tanssimiselle tuntuvat lukitsevan ja alistavan tanssinopetusta ja vieraannuttavat tanssin kokemuksellisesta ulottuvuudesta. Tällä hetkellä suurin osa saatavilla olevasta tanssitiedosta polveutuu esteettisestä traditiosta, jossa tärkeänä on tekninen oikein tekemisen tapa. Yhdistän tämän tutkimukseni muun muassa Monnin (2004) havaitsemaan ristiriitaan, jossa oppilaalta vaaditaan sekä tanssin tekniikan hallitsemista, että tanssillisuutta, vaikka jälkimmäiseen ei tarjota työkaluja tai opettajan tukea. Uudelle tutkimukselle on tullut tarvetta, kun estetiikan traditio on alkanut murtua ja taiteen tarkoitukselle on tullut uusia käsittämisen tapoja. (Monni 2004, 20–21.) Tämä tanssin uuteen paradigmaan liittyvä ristiriita tuli ilmi monessa yhteydessä tätä pro gradu -työtä tehdessä, ja sitä tarkastellaan tutkimuksessa lähemmin.

Tässä työssä määrittelen tanssia lähinnä ilmaisun ja itsen projektien kautta Timo Klemolan (1998) mukaan. Tanssin tavoitteeksi nähdään silloin henkinen kasvu ja oman itsen löytäminen. Tässä näen yhteyden toimijuuden kasvamisen kannalta, koska oman itsensä tiedostaminen ja tunteminen muodostavat pohjaa sille, miten ihminen voi tietoisesti toimia yhteiskunnassa ja rakentaa elämästään aidosti oman itsensä näköistä. Mielestäni se kasvattaa ihmisen kriittistä ajattelua ja muita taitoja,

joilla ihminen saa otetta maailmasta ja pystyy vaikuttamaan siihen. Tässä tutkimuksessa tavoitteeni on selvittää, miten tanssikasvatuksessa voidaan tukea tätä henkistä kasvua ja oman itsen löytämistä. Haluan selvittää, mitä kehotietoisuutta tukevia elementtejä tanssikasvatuksessa on. Erityisesti pienten lasten kanssa abstraktille tasolle ei päästä suoraan kielellisyyden kautta, vaan kosketusta omaan itseen pitää hakea muita väyliä pitkin. Kehollisuus on tanssissa kuitenkin luontevasti läsnä ilmankin sanoja, joten näen ilmaisun ja itsen projektien toteuttamisen täysin mahdolliseksi pientenkin lasten tanssikasvatuksessa.

Suuntaan tutkimukseni lastentanssiin, joka on oma tanssin lajinsa. Lastentanssilla tarkoitan tässä 3–6-vuotiaiden lasten tanssinopetusta, joka antaa pohjan myöhemmille tanssiopinnoille tanssilajista riippumatta. Tutkin aihetta omien oppilaideni kautta, ja havainnoin oppilaita ja omaa opetustani tanssituntien videoinnin avulla. Yhtenä tutkimuksen tavoitteena onkin kehittää omaa opetustani, joten omien tanssituntien videointi oli siihen luonteva aineiston keräämisen tapa. Näkökulma tässä pro gradu -työssä on tanssin ja opettajan mahdollisuuksissa oppilaiden kasvatuksessa ja kehotietoisuuden tukemisessa. Tutkimuksen aiheena on kehotietoinen tanssikasvatus.

Toivon, että tämä pro gradu -työ on mukana kehityksessä, jossa tanssin uuden paradigman mukaista opetusta tuodaan osaksi tanssin taiteen perusopetusta antaviin tanssikouluihin. Tanssikasvatus on tärkeää kasvatustyötä, jota tulee pohtia kriittisesti. Tarkoituksenani on, että tämä tutkimus antaa eväitä tarkastella tanssikasvatusta laajasta näkökulmasta ja pohtia syvällisesti sitä, mikä tanssin taiteen perusopetuksessa on tärkeää. Tässä työssä tekemäni tutkimus ei koske kuitenkaan vain tanssia, vaan tietoisuuden ja toimijuuden kehittäminen on ajankohtaista millä tahansa kasvatuksen osa-alueella. Jokaisen opettajan olisi hyvä pysähtyä miettimään omia kasvatuksen lähtökohtiaan ja tavoitteitaan, ja pohtia ajan sekä muiden resurssien tuomia haasteita työhönsä. Tavoitteena olisi, että haasteet eivät kohtuuttomasti hankaloittaisi perustyön tekemistä, eli oppilaan kasvattamista osaksi tätä yhteiskuntaa ja omaksi mahdollisimman parhaaksi itsekseen.

Tanssinopettamisen parhaita hetkiä ovat olleet ne tilanteet, kun näen oppilaani kokevan aitoa tanssimisen vapautta. Näille hetkille ominaista on se, että opettajana olen kokenut pystyneeni vaikuttamaan ja edesauttamaan oppilaan oppimiskokemuksen syntymiseen. Lopulta suurin merkitys on ollut kuitenkin oppilaalla itsellään. Oppilas on itse omalla oivalluksellaan saanut aikaan jotain hienoa, ja oppinut lisää itsestään. Tanssinopettajana haluan nähdä jokaisen oppilaan mahdollisuudet taiteellisuuteen, luovuuteen sekä oman kehon ja sisäisen maailman löytämiseen. Toivon näkeväni ilon oppilaissa, kun he kokevat hallitsevansa kehoaan haluamallaan tavalla ja löytävät oman ilmaisuvoimansa sen avulla. Uskon, että kaikilla on mahdollisuus kehittää tietoisuutta omasta kehostaan kokeilun ja erehdyksen kautta, kannustavassa ilmapiirissä.

## 2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen, koska sen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Elämismaailma on yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kokonaisuus. (Varto 1992, 23.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan tanssioppilaiden kokemaa todellisuutta tanssikasvatuksessa. Tutkimusten tulosten ei oleteta olevan sellaisenaan kaikissa tilanteissa päteviä, vaan niiden avulla tavoitellaan ymmärryksen monipuolistumista. Laadullisessa tutkimuksessa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, koska todellisuuden tunnustetaan olevan moninainen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisuus ei toteudu perinteisessä mielessä, koska tutkija ja tieto ovat kokonaisuus. Tulokseksi tutkimuksesta voidaan saada vain ehdollisia selityksiä, ja kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on ennemminkin löytää tai paljastaa uusia tosiasioita, kuin todentaa olemassa olevia totuuksia. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2013, 161.)

Tässä luvussa määrittelen tärkeitä käsitteitä tutkimuksen taustalla. Luon siis lähtökohdan sille, mistä näkökulmasta tätä tutkimusongelmaa lähestytään. Käsitteiden määrittely on tieteellisessä tutkimuksessa tärkeää, etenkin jos käsitteet eivät ole yksiselitteisiä. Ennen teoreettiset taustan luomista tarkennan vielä tutkimusongelman ja esittelen tutkimuskysymykset.

### 2.1 *Tutkimusongelma*

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kehittää ymmärrystä siitä, mitä kehotietoinen tanssi tarkoittaa ja miten kehotietoisuus näkyy tanssikasvatuksessa. Käsitteiden tanssin mahdollisuuksia oppilaan kehotietoisuuden kehittämisessä. Näen tanssilla ainutlaatuisen tilaisuuden kasvattaa oppilasta kohti oman itsensä tuntemista, tulemaan siis tietoisemmaksi itsestään ja sitä kautta koko maailmasta. Tanssinopetuksen tavoitteena tämä ei ole aivan pieni. Siksi minua kiinnostaa se, mitä asioita oppilaan kehollisuuden kokemuksia tukevan tanssinopetuksen taustalla on.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa olen myös kiinnostunut pohtimaan omaa opetustyötäni ja selvittämään, miten tanssitunneilla voi kehittää oppilaiden tietoisuutta itsestään oman kehonsa liikuttajina, sen hallitsijoina ja liikkeiden ja tanssin takana olevan päätöksen tekijöinä. Vaikka oman

opettajuuden kehittyminen on luonnollisesti seurausta tämän tutkimuksen tekemisestä, otan sen mukaan jo tutkimuksen aiheen tarkasteluun. Tanssikasvatuksen määritelmä on laaja, eikä tanssin kehotietoisuutta pysty samassa pro gradu -työssä tutkimaan kaikissa tanssikasvatuksen mahdollisuuksissa. Siksi koen, että oman tanssinopettajuuteni tuominen osaksi tätä tutkimusta on perusteltua, ja sillä on tutkielmassa elävöittävä ja esimerkinomainen asema. Opettajana ja kasvattajana työskentelemisessä jatkuva kehittyminen on tärkeää. Työssä ei kuitenkaan pysty kehittämään samanaikaisesti kaikkia osa-alueita, vaan oman opettajuutensa ja työtapojensa parantamisessa täytyy keskittyä yhteen osa-alueeseen kerrallaan. Toivoisin, että tämä pro gradu -työ auttaa minua tarkastelemaan omaa työtäni syvällisemmin ja antaa mahdollisuuden kehittyä lähemmäksi sellaista opettajuutta, jonka suuntaan haluan mennä.

Pro gradu -työni pääkäsitteitä ovat kehotietoisuus ja tanssi. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella tanssikasvatusta ja tutkia mitä kehotietoisuus tarkoittaa tanssissa. Tutkimuskohteenani on pienten, 3–6-vuotiaiden, lasten tanssi. Valitsin tämän ikäryhmän tutkimuskohteekseni, koska pienten lasten tanssia on tutkittu vähemmän kuin esimerkiksi kouluikäisten lasten. Haluan siis tuottaa uutta tietoa ja kehittää omaa ymmärrystäni tästä ikäryhmästä. Koen, että pienten lasten kehotietoisuuden tutkimiselle on myös tarve. Valitsemani ikäryhmä tuo tutkimuksen teolle omat haasteensa. Siksi tutkimuksessani tarkastellaan myös sitä, voidaanko kehotietoisuutta tutkia ja miten ymmärrystä toisen ihmisen kehotietoisuudesta voidaan lisätä. Tavoitteena on päästä mahdollisimman lähelle kehotietoisuuden käsitettä, jotta se pystytään tuomaan tarkasteluun tanssin kanssa. Tutkimuskysymyksenäni on:

- Mitä kehotietoisuus tarkoittaa lastentanssissa?
- Mikä tekee tanssista kehotietoista?

Apukysymyksinä tutkimusta tehdessä ovat:

- Miten tanssikasvatuksessa voidaan tukea kehotietoisuuden kehitystä?
- Miten kehotietoisuutta voidaan tutkia lastentanssissa?

## ***2.2 Lastentanssin määritelmä***

Tässä luvussa määrittelen lastentanssin käsitettä. Sitä ennen otan tarkasteluun tanssin ja tanssikasvatuksen määritelmät, jotka luovat lastentanssin ymmärtämiselle tarvittavan kontekstin. Mikään näistä edellä mainituista käsitteistä ei ole yksiselitteinen, vaan kaikkia voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Erityisesti lastentanssin käsitettä on käytetty hyvin eri tavoin eri yhteyksissä, joten sen määrittely on olennaista tutkimuksen ymmärtämisen kannalta. Koska



yksiselitteisiä luonnehdintoja ei ole, tukeudun erityisesti tanssintutkija Eeva Anttilan määritelmiin hänen aikaisempien tutkimustensa pohjalta. Anttila (esim. 1994, 2006a, 2006b, 2013) on tutkinut paljon tanssia ja erityisesti lapsille suunnattua tanssikasvatusta.

Lastentanssi määritellään tässä tutkimuksessa omaksi tanssilajikseen, joka luo pohjaa myöhemmille tanssiopinnoille. Se ei siis ole minkään tietyn lajin alkeisopetusta, vaan oma erityinen tanssilajinsa. Sen vuoksi sitä opettavan tanssinopettajan tulisi ymmärtää tanssia laajasti ja hahmottaa lastentanssin konteksti. Ymmärtämisen avulla opettaja voi tehdä opetuksestaan tarkoitusta vastaavaa. Kokemukseni mukaan lastentanssin määritelmä on kuitenkin monessa tilanteessa epämääräinen, eikä sitä ole jäsennelty kovin selkeästi. Lastentanssi on siis omana tanssilajinaan vielä kehittymässä omaan muotoonsa.

## 2.2.1 Tanssi

Tanssin määritteleminen ei ole yksinkertaista, mutta yhden mahdollisen luonnehdinnan mukaan tanssi on kehon tekemiä kuvioita ajassa ja tilassa. Tanssin voidaan ajatella olevan esteettisyyteen pyrkivää liikettä, tai sen voidaan ajatella palvelevan myös muita tarkoituksia. (Peterson Royce 2002, 3.) Anttila määrittelee tanssin yksinkertaisesti sellaiseksi liikkeeksi, jossa tanssija paneutuu liikkeeseen ja sen tuottamiin aistimuksiin (Anttila 1994, 25). Tällöin mikä tahansa liike ei ole tanssia, vaan tanssi tapahtuu tarkoituksenmukaisesti, siten että tanssija tietää tanssivansa. Omissa tutkimuksissaan Anttila on tarkastellut tanssia erityisesti taideaineena, kuten tehdään myös tässä tutkimuksessa. Anttila perustelee tanssin taideaineen asemaa muun muassa sillä, että tanssin määritteleminen tietoiseksi ja merkitykselliseksi liikkeeksi tuo esiin sen kulttuurisen ja inhimillisen arvon. Tanssissa yhdistyvät henkisyys ja fyysisyys, mieli ja keho, joten se on kokonaisvaltaista toimintaa. Näin ollen ihmisen erilaiset ulottuvuudet, kuten reflektiivisyys ja kokemuksellisuus ovat keskenään vuorovaikutuksessa. (Anttila 2006a.)

Tanssi on jotain ihmisessä syvällä olevaa, koska ihmiset ovat tanssineet koko historiansa ajan. Tanssi on sitoutunut osaksi ihmisen perusrakennetta. Myös Jaana Parviainen (1994) on tutkinut tanssia omassa työssään, jossa hän näkee tanssin olennaisena osana ihmisen historiaa. Jo esihistoriallisista ajoista alkaen on tanssi ollut osa ihmisen olemista, ihminen ja tanssi ovat sitoutuneet yhteen. Tanssi on yksi taso ihmisyyttä, mutta tanssi ei korvaa minkään muun osan olemista. Tanssin merkitys nykyisessä länsimaisessa elämänmuodossa on pikemminkin mahdollisuus kuin välttämättömyys. Tanssin tapa muodostuu suhteessa ihmisen elämismaailmaan, joten eri tanssimuodot ovat hyvin erilaisia eivätkä edes suoraan vertailtavissa toisiinsa. Tanssitapoja

ei voi asettaa järjestykseen. Eri tavat ovat syntyneet eri yhteyksissä, kuten osana teatteria, uskontoa, kasvatusta tai sotimista. (Parviainen 1994, 31–32.)

Tanssia ei voida määritellä minään aikana tyhjentävästi, koska tanssi syntyy ihmiskunnan muuttumisen mukana. Tanssista on olemassa erilaisia käsityksiä, joista ei voida erottaa oikeita ja vääriä. Tanssikäsitys muodostuu kulttuurin, kielen ja ajan vaikutuksessa. Tanssista puhuttaessa on taustalla kuitenkin aina jonkinlainen esiymmärrys tanssista. (Parviainen 1994, 9, 53.) Myös samana aikana elävät kulttuurit määrittelevät tanssia eri tavoin. Anttila viittaa tanssiin monipuolisena inhimillisenä, yhteisöllisenä ja kulttuurisena toimintana. Tanssia voidaan katsoa monesta eri näkökulmasta ja esimerkiksi liikuntakasvatuksen kannalta katsottuna tanssissa on keskeistä motoristen taitojen oppiminen sekä sosiaalinen vuorovaikutus seuratanssien muodossa. Osalle ihmisistä taas tanssissa merkityksellistä voi olla viihteen näkökulma. Tanssin ammattilaisille on yleensä tärkeää se, että tanssista puhutaan ensisijaisesti taiteena. Anttila on tutkimuksissaan pyrkinyt tanssikäsityksen laajenemiseen muun muassa monipuolisten kokemusten avulla. (Anttila 2013.)

Tanssia on kulttuurissamme pyritty jakamaan erilaisiin tyyleihin, ja on muodostettu karkea jako osallistavaan ja esittävään tanssiin. Osallistavaa tanssia ovat esimerkiksi erilaiset heimotanssit, mutta myös luova ja kasvatuksellinen tanssi. Toista ääripäätä, esittävää tanssia, edustavat hyvin esimerkiksi klassinen baletti ja jazztanssi. Suuressa osassa tanssilajeja on piirteitä sekä osallistavasta että esittävästä tanssimuodosta. Tanssin kirjo on siis laaja, joten olennaista on määritellä tanssi jonkun näkökulman avulla, kuten tässä tutkimuksessa lastentanssin kautta. Anttilan mukaan lastentanssi yleisesti luokitellaan enemmän osallistavaksi, vaikka monet pienten lasten tanssiryhmät esiintyvätkin tanssikoulujen oppilasnäytöksissä. (Anttila 1994, 8–9.)

Tanssin kehollisuus ja kehotietoisuus ovat tässä tutkimuksessa olennaisessa osassa myös tanssia määriteltäessä. Parviainenkin määrittelee kehollisuuden koko tanssin lähtökohdaksi. Vaikka tanssia lähestyttäisiin estetiikan näkökulmasta, on koettu keho kuitenkin aina kaiken lähtökohta. (Parviainen 1994, 18.) Myös Anttila näkee tanssin kokonaisvaltaisena taidemuotona, jonka avulla ihminen voi kokea oman liikkeensä ja kehonsa merkityksellisen tiedon lähteenä. Tanssiessaan ihminen voi tuntea itsensä eläväksi ja kokea olevansa enemmän kuin oma itsensä. Tanssin avulla on mahdollista saada eheyttäviä kokemuksia, joissa keho ja mieli ovat yhtä ja kaikki ihmisen olemuspuolet ovat läsnä samanaikaisesti. (Anttila 2006b.)

Tässä tutkimuksessa tunnustetaan tanssin laaja määritelmä, mutta keskitytään katsomaan estetiikan tradition lisäksi tanssin uuden paradigman mukaiseen määritelmään, jossa tanssi mielletään monipuolisesti luovana liikkeenä pelkän teknisen suorituksen sijaan. Tanssi nähdään siis jokaisen ihmisen mahdollisuutena kuunnella ja toteuttaa oman kehonsa luovuutta, ulkoisista paineista riippumatta. Tanssilla koetaan olevan arvokas tehtävä kehollisuuden, tietoisuuden ja

luovuuden kehittäjänä. Tässä tutkimuksessa tanssi ymmärretään sisäisen tunteen aikaansaamana liikkeenä

## 2.2.2 Tanssikasvatus

Tanssin avulla tapahtuva kasvatus on kasvattamista tanssiin ja tanssin avulla. Anttila puhuu tanssikasvatuksesta erityisesti kokonaisvaltaisena kasvatuksen muotona. Hänen mukaansa kokonaisvaltaisuudella tarkoitetaan sitä, kuinka tanssin avulla ihmistä lähestytään kokonaisempana kuin vain pelkkänä fyysisenä kehona. Liikkumiseen ja tanssiin pyritään tanssikasvatuksessa yhdistämään henkinen toiminta, tunteminen, havaitseminen, kuvittelemine, tiedostaminen ja ajattelu. Anttilan mukaan taiteellisen ilmaisun ja tuottamisen lähtökohtana on ensisijaisesti ihmisen mielikuvat ja tunteet, eli sisäinen maailma. (Anttila 1994, 19.) Koska lastentanssissa on kyse pienistä lapsista, nähdään tässä tutkimuksessa käsiteltävä tanssi myös tanssikasvatuksen kautta.

Tanssikasvatuksesta voidaan erottaa kaksi perusulottuvuutta; utilitaristinen ja esteettinen näkemys. Utilitaristisessa mallissa on kyse oppimisesta tanssin kautta. Tanssimisen kautta vaikutetaan ihmisen kehitykseen, ja tanssi-ilmaisussa keskitytään tanssijan sisäisiin kokemuksiin ja itseilmaisuun. Esteettisen näkemyksen mukaan tanssissa on kyse tanssin oppimisesta, ja tanssi-ilmaisu perustuu ulkoisiin kokemuksiin, tanssitaitoon ja tanssitaiteen tuntemiseen. Ensimmäisessä näkemyksessä on kyse tanssin välineellisistä vaikutuksista inhimillisessä kehityksessä, kun taas esteettisen mallin mukaan tanssi on arvo itsessään. Anttilan mukaan tanssikasvatuksen tavoitteissa yhdistyvät fyysisten taitojen, sekä oman sisäisen maailman löytäminen. Taidon ja ilmaisun lisäksi tanssikasvatuksessa on tavoitteena kehittää oppilaiden ymmärrystä tanssista taidemuotona, eli kehittää kykyä hahmottaa ja analysoida liikettä, tuottaa tietoa kehosta ja tanssin eri tyyleistä, muodoista ja tarkoituksista. Tanssikasvatus on siis laajempi käsite kuin pelkkä tanssiliikkeiden opettaminen. Tanssikasvatuksessa ihmistä katsotaan kokonaisuutena, jolloin siinä on mukana myös liikkumisen affektiivinen puoli. Liikkumisen, omaan kehoon tutustumisen ja sen hallinnan kehittämisen avulla tuetaan positiivisen minäkäsityksen kehitystä. (Anttila 1994, 11–12, 15, 19.) Tässä tutkimuksessa tanssikasvatukseen ymmärretään sisältyvän sekä utilitaristinen että esteettinen puoli, mutta keskitytään erityisesti ensimmäiseen. Tanssia katsotaan siis laajasta näkökulmasta, ja sen tavoitteina nähdään erityisesti tanssioppilaan kehotietoisuuden ja sisäisen maailman ymmärtämisen kehittäminen.

Anttila jakaa tanssikasvatuksen tavoitteet yleisiin, persoonallisuuden osa-alueisiin kohdistuviin sekä sisältöalueiden tavoitteisiin. Sisältöalueiden tavoitteita on olemassa useita,

esimerkiksi kehonosien paikallistaminen, rohkeus koskettaa toisen kehoa ja kyky ylläpitää staattista ja dynaamista tasapainoa. Sisältöalueiden tavoitteet voidaan saavuttaa lyhyessä ajassa. Persoonallisuuden alueiden tavoitteisiin voidaan päästä keskipitkällä aikavälillä. Niitä ovat esimerkiksi motoristen taitojen kehittäminen, sosiaalisuuden tukeminen ja esteettisen havainnointikyvyn kehittyminen. Yleiset tavoitteet liittyvät oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvuun, ja ne toteutuvat pitkällä aikavälillä. Tanssikasvatuksen yleisiä tavoitteita ovat esimerkiksi persoonallisuuden eheytyminen sekä mielenterveyden ja tiedonhalun tukeminen. Yleisten ja persoonallisuuden alueiden tavoitteiden toteaminen on hankalaa, koska niitä on vaikea havaita tai mitata. Niiden toteutumiseen vaikuttaa oppilaan koko elämäntilanne. (Anttila 1994, 18–19, 32.) Kehotietoisuuden kehittyminen on myös vaikeasti mitattava tavoite. Kuitenkin siihen vaikuttaminen on hyvin merkittävää yksilön kannalta.

Tanssikasvatuksesta puhuttaessa on oleellista käsitellä opettajan ja oppilaan suhdetta. Anttila on kuvannut opettajan ja oppilaan välistä suhdetta transmission, transaktion ja transformaation käsitteillä, jotka kaikki kuvaavat erilaista työtapaa. Transmissiossa opetustilanne on opettajajohtoinen ja opettaja antaa oppilaalle tiedon valmiina. Tähän työtapaan liittyvät läheisesti myös kilpailun ja yksilökeskeisyyden elementit. Transaktiossa on kyse vuorovaikutuksesta. Kasvatustilanne on demokraattinen ja oppiminen tapahtuu aktiivisesti kehon ja aistien kautta. Kolmen työtavan perusorientaatio on transformatio, jossa maailmankuva on holistinen. Transformaatioissa tärkeää on sisäinen motivaatio, luovuus ja itsensä toteuttaminen. Tanssikasvatuksessa voidaan soveltaa näitä kaikkia kolmea orientaatiota. (Anttila 1994, 50.) Kehotietoisuutta kehitettäessä erityisesti kolmas, transformatio, on merkittävä, koska se mahdollistaa tanssioppilaan omasta itsestä ja kehosta lähtevän oppimisen parhaalla tavalla.

Luovuutta edistävässä ilmapiirissä oppilaiden ja opettajan välillä on tasavertainen suhde. Luovuutta tukevalla opettajalla on valmiudet eläytyä oppilaiden kokemuksiin ja kyky kuunnella oppilaita. Luovuutta rohkaisevassa ilmapiirissä ei ole ryhmäpaineita ja yksilölliset erot sallitaan. Rikas kokemusmaailma on luovan prosessin taustalla. Oppilaille on hyödyksi, että he tietävät tarkalleen, mitä heiltä vaaditaan. Kaiken hyväksyminen ei edistä luovuutta, vaan opettajan tehtävänä on tarjota rakentavaa kritiikkiä. Tämän edellytyksenä on opettajan ja oppilaiden välinen lämmin suhde. (Anttila 1994, 53.) Opettajan on tärkeää ohjata opetustapahtumaa niin, ettei oppilaan oma-aloitteisuus esty. Opettajan on Anttilan mukaan hyvä muistaa, että tanssin oppimisen edellytyksenä on liikkumisen tarve ja ilo, mikä tapahtuu subjektiivisen kokemuksen kautta. Anttilan mukaan hyvä tanssinopettaja on sellainen, joka tuntee ja hallitsee oman kehonsa ja pystyy heittäytymään luovaan liikkumiseen. Opettajalle on hyödyksi, jos hän osaa jäsentää liikemateriaalia ja analysoida liikettä. Opettajan ei ole niinkään merkittävää omata suurta tanssiteknistä taitoa. (Anttila 1994, 54.)

### 2.2.3 Lastentanssin tavoitteet

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan tanssin yleisenä tavoitteena on saada oppilas kokemaan tanssin ja liikunnan iloa. Tanssin tulisi antaa oppilaalle elämyksiä ja luoda omaa kokemusperäistä suhdetta tanssiin. Tanssin avulla tuetaan oppilaan luovuutta, taiteellista ilmaisua sekä terveen itsetunnon kehitystä. Varhaisiän opintojen tavoitteena on kehittää oppilaan luovuutta, kehontuntemusta, sosiaalisia taitoja ja oppimisvalmiuksia. Tanssinopetuksen tulisi tuottaa tanssin iloa ja tukea itseilmaisun kehitystä. (Opetushallitus 2005.)

Lastentanssissa on sen määrittelemättömyyden vuoksi paljon mahdollisuuksia erilaisen tanssikasvatuksen kehittämiseksi. Anttila on tutkinut paljon lapsille suunnattua tanssinopetusta ja kirjoittanut lastentanssin opetuksen suuntaviivoista (mm. Anttila 1994). Teoksessaan Tanssin aika (1994) Anttila jakaa tanssin opettamisen sisällöt viiteen eri alueeseen, joita ovat keho, kehon toiminta, tila, dynamiikka ja sosiaaliset suhteet. Tanssitunnilla voidaan painottaa aina yhtä aluetta kerrallaan, vaikka muitakin alueita voi tunnilla olla mukana. Jakamalla tanssi sisältöalueisiin varmistetaan, että tanssi on edustettuna opetuksessa mahdollisimman monipuolisesti. Kehon alue liittyy sekä kehon rakenteeseen, että esimerkiksi kehon liikemahdollisuuksiin. Tilalla tarkoitetaan muun muassa kykyä käyttää tilaa monipuolisesti. Dynamiikkaan sisältyy kyky hallita voimaa ja aikaa ja sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan esimerkiksi yhteistyökykyä ja kykyä toimia erilaisissa rooleissa. (Anttila 1994, 5, 32–47.)

Aiemmin esitetyillä tanssikasvatuksen tasoilla on omia tavoitteitaan. Opetuksessaan opettajan tulisi hyödyntää eri tasojen tavoitteita, jotta opetuksesta tulee monipuolista. Tanssikasvatuksen yleisiä tavoitteita ovat muun muassa persoonallisuuden kokonaisvaltainen eheytyminen, aktiivinen elämänasenne, sosiaalisen toiminnan oppiminen sekä esteettisen tajun kehittyminen. Persoonallisuuden alueiden tavoitteita ovat muun muassa motorisen ja kinesteettisen aistin herkistäminen, motoristen taitojen kehittäminen, myönteisen minäkäsityksen ja sosiaalisuuden tukeminen sekä luovan ajattelun kehittyminen. Sisältöalueiden tavoitteet ovat niitä ominaisuuksia ja taitoja, jotka määrittävät tanssitunnin sisällön, kuten esimerkiksi tietynlaisen liikelaadun kehittyminen. (Anttila 1994, 19.)

Lasten tanssitunnin tavoitteissa tulisi ottaa huomioon oppilaat ja heidän elämismaailmansa. Lasten maailma on täynnä virikkeitä, sulattamatonta tietoa ja hajanaisia aistimuksia. Maailmassa pärjätäkseen lapset tarvitsevat kykyä aistia ja havainnoida herkästi. Liiallinen virikkeiden määrä ei anna mahdollisuutta hiljentymiseen ja syventymiseen. Oppilaiden olisikin tärkeää tottua syventymään liikkeen aistimiseen, keskittymään ja hiljentymään, koska tanssin tuottaman kinesteettinen palaute on hienovaraista. Erilaisilla harjoituksilla opitaan löytämään yhteys omaan

kehoon havainnoimalla sitä liikkeen avulla. Tanssija pyritään herkistämään kehon ja ympäristön viesteille, joten aistit ovat tärkeässä osassa. Aistihavaintojen kehittämisen myötä tanssioppilaan tietoisuus itsestään sekä suhteesta toisiin ja ulkoiseen maailmaan lisääntyy. Tanssin pohjana on aistien toiminnan herkistäminen, havainnointikyvyn kehittäminen ja tietoisuuden lisääminen. (Anttila 1994, 14, 72.)

## 2.2.4 Lastentanssitunnin rakenne ja työtavat

Lastentanssitunteja on monenlaisia ja opettajasta riippuen ne noudattavat erilaista rakennetta. Sen vuoksi tutkimuksen ymmärrettävyyden kannalta on tärkeää sanoittaa periaatteet tutkimusaineiston tanssituntien taustalla. Koska Eeva Anttila on yksi suomalaisen lastentanssin tärkeimmistä vaikuttajista, pohjautuu oma opetukseni ja näkemykseni paljolti hänen teoriaansa. Anttila on kirjoittanut paljon muun muassa lastentanssitunnin tavoitteista ja rakenteesta (esim. 1994). Seuraavaksi käsittelen lastentanssitunnin rakennetta Anttilan ajatusten pohjalta.

Lastentanssitunnin painopisteenä voi olla esimerkiksi dynamiikka, toiminta, tila tai sosiaaliset suhteet. Tanssitunnilla voidaan käyttää eri työtapoja, joita voivat olla muun muassa tekniikkaopetus, improvisaatio tai liikekokeilu. Tanssitunnin harjoitukset voivat olla yksilö-, pari- tai ryhmätehtäviä. Musiikki kuuluu olennaisesti tanssinopetukseen, ja sitä voidaan käyttää nauhoitettuna tai säestää itse. Tanssia voidaan tehdä myös hiljaisuudessa. Tanssitunnin harjoitteet voidaan jakaa myös tilan käytön kannalta omaan tai yhteisessä tilassa tehtäviin. (Anttila 1994, 57–59.)

Anttilan (1994) näkemys lastentanssitunnin rakenteesta:

### 1. Luova ympäristö: kontakti, turvallisuus, vapaus, keskittyminen

- Tunnin alussa kokoonnutaan yhteen, ja kontaktiharjoituksen avulla autetaan oppilasta suuntaamaan huomio omaan kehoonsa, toisiin oppilaisiin ja opettajaan.

### 2. Yksilön virittäytyminen: keho, aistit, mielikuvitus, tunteet, ääni, ajattelu

- Toisessa vaiheessa oppilaat purkavat energiaansa tilassa liikkuen. Tarkoituksena on myös lämmittää kehoa ja suunnata virittäytyminen luovaan prosessiin.
- Tämä vaihe jatkuu yksilötyöskentelytehtävään, jossa oppilaat keskittyvät omaan kehoonsa ja sen toimintaan.

### 3. Ryhmän yhteinen toiminta: yksilöiden vuorovaikutus

- Kolmannessa vaiheessa voidaan käyttää pari- tai pienryhmätyöskentelyä, jonka avulla syvennetään edellisessä harjoituksessa opittua.
  - Tämän jälkeen seuraa kokonaisvaltainen ilmaisuharjoitus, joka on yleensä improvisaatiota. Tässä harjoituksessa tunnin aikana opitut asiat kootaan yhteen.
4. Keskustelu, palaute: tietoisuus, ymmärrys, rohkaisu, kannustus
- Lopuksi kokoonnutaan yhteen, annetaan palautetta koetusta ja rauhoitutaan fyysisesti ja psyykkisesti. Tunnin päätteeksi voidaan tehdä myös lyhyt kontaktiharjoitus.

### 3 KEHOLLISUUDEN TIEDOSTAMINEN

Tässä luvussa luon tutkimukselleni teoreettista taustaa ja käsittelen tietoisuuden ja tajunnan muodostumista, sekä ruumiinfenomenologian ja kehotietoisuuden määritelmää. Tietoisuuden käsitettä selvitän erityisesti Lauri Rauhalan ja Maurice Merleau-Pontyn teorioiden avulla. Tutkijat ovat olleet kiinnostuneita tietoisuuden muotoutumisesta ja ymmärtämisestä kautta aikojen. Viime vuosikymmeninä tietoisuuden ymmärtäminen on laajentunut käsittämään tietoisuutta myös eikielellisestä näkökulmasta, jolloin on avautunut uusia väyliä tämän moninaisen ilmiön tutkimiseen. (Anttila 2006a, 60.) Tietoisuuden käsite on moniselitteinen ja siten haastavasti ymmärrettävä. Koska olemme kietoutuneita maailmaan, emme pysty koskaan saamaan täydellistä otetta ajattelustamme. Ei ole olemassa ajattelua, joka pitäisi sisällään kaiken pohdintamme. Merleau-Pontyn mukaan kokemuksen avulla pystymme pääsemään kosketuksiin oman tietoisuutemme kanssa. Oman tietoisuuden voi löytää, kun saa kokemuksen omassa itsessään olemisesta. (Törmä 2015, 71–79.) Omasta olemisestamme saamme kosketuksen kehomme kautta, koska se on väline, jonka avulla olemme konkreettisesti kiinni tässä maailmassa.

Tietoisuuden ja tajunnan käsitteiden kautta siirrytään kehollisuuteen, jonka yhteydessä otan tarkasteluun myös ruumiinfenomenologian ja kehotietoisuuden. Vaikka tietoisuutta ja tajuntaa käsitellään ensin erikseen, on tämän tutkimuksen olennaisena ajatuksena Merleau-Pontyn näkemys kehosta tietoisuuden alkuperänä. Merleau-Pontyn näkemyksen mukaan tietoisuus ei ole, että ”ajattelen”, vaan että ”minä voin”. (Klemola 1998, 40; Merleau-Ponty 2012, 160.) Tämä on merkittävä asia tanssin tutkimisessa, koska sen avulla tunnustetaan kehon merkitys tietoisuuden kehityksessä ja huomataan ajattelun riippuvuus kehosta. Viime aikoina on myös länsimaissa alettu arvostaa itämaisestä perinteestä peräisin olevaa ihmisen ymmärtämistä, mikä on johtanut erilaisten kehofilosofioiden syntymiseen. Tämän tutkimuksen kehofilosofinen näkemys tulee Merleau-Pontyn kehittämästä ruumiinfenomenologiasta (*Phénoménologie de la perception*, 1945, englanniksi *Phenomenology of perception* 1962, suomennettu 2012). Suomalaisista tutkijoista muun muassa Timo Klemola on ollut kiinnostunut liikunnan filosofiasta (1998). Myös Eeva Anttilan (mm. 1994, 2003, 2006a, 2006b) ja Jaana Parviaisen (1994) ajatukset ovat tämän osuuden tärkeänä perustana. Toiset tutkijat puhuvat kehosta ja toiset ruumiista, mutta jatkossa rinnastan termit toisiinsa.



### 3.1 Tietoisuus ja tajunta

Tietoisuus on ihmisyyden ominaisuus. Ihminen pystyy tekemään eron itsensä ja maailman välille, sekä tekemään maailmasta ajattelunsa kohteen. Ihmisellä on kyky ajatella tekojaan, mutta myös ottaa niistä etäisyyttä. Kykenemme siis reflektoidaan omaa ajatteluamme ja toimintaamme. Ihminen pystyy siten tekemään tietoisin päätöksen toimintaan ryhtymisestä. (Freire 2015, 107–109.) Tietoisuus nähdään tässä tutkimuksessa tärkeäksi osaksi ihmisyyttä, osaksi sitä mikä meistä tekee ihmisiä.

Tässä tutkimuksessa tietoisuuden ymmärryksen pohjalla on Lauri Rauhalan (2005, 2014) ihmiskäsitys, jossa tajunta ja tietoisuus ovat osa ihmisyyden muodostumista. Rauhalan kehittämän ihmisen ontologian mukaan ihmisen kokonaisuudella on eri olemuspuolia: tajunta, kehollisuus ja situationaalisuus. Tässä pro gradu –työssä erityisesti kaksi ensimmäistä ovat merkityksellisiä, koska tutkimus käsittelee niiden välistä suhdetta. Rauhalan mukaan tajunta koostuu elämyksellisistä kokemuksista, kuten tiedosta, tunteista ja tahtomuksista. Näistä kokemuksista käytetään nimityksiä mieli ja merkitys. Sanalla mieli ilmaistaan sitä, kuinka jokin mielellinen aines tulee tajunnan kokemuspiiriin. (Rauhala 2005.)

Tajunta on kuitenkin olemassa vain oivaltavassa merkityksellisyydessään, eli ilman merkityksiä ei olisi olemassa tajuntaa. Merkitykset rakentuvat siten, että vanhat kokemussisällöt, eli esimerkiksi tunteet ja uskomukset, osallistuvat mielenantoon suhteuttamalla itseensä uutta mielellistä ainesta. Tämä uusi mielellinen aines voi olla esimerkiksi eri aistien kautta ihmiselle välittyvää mielellisyyttä. Merkitys ilmaistaan mielen tulemiseksi merkityssuhteeseen sitä ilmaisevan olion kanssa. Mielestä rakentuu siis merkityksiä ja merkitysten verkostoja, joiden kokonaisuus on ihmisen subjektiivinen maailmankuva. (Rauhala 2005, 28–31.) Tanssin kautta välittyvät ilmiöt, kuten ymmärrys tilasta ja ajasta, rakentuvat mielessämme, kun saamme niistä kokemusta esimerkiksi erilaisten harjoitusten kautta tai toisten tanssia katsomalla. Tajuntamme rakentaa merkityksiä aktiivisesti. Merkityssuhde syntyy, kun mieli asettuu tajunnassamme suhteeseen jonkin objektin, asian tai ilmiön kanssa. Merkityssuhteista syntyvät verkostot muodostavat maailmankuvamme ja käsityksemme itsestämme. (Rauhala 2014, 34–35.)

Tajunnan voi jakaa tajuttomaan ja tajuiseen sekä edelleen tietoiseen ja tiedostamattomaan. Tajuttomalla tarkoitetaan esimerkiksi orgaanisia prosesseja, kuten aineenvaihduntaa ja solujen jakaantumista, joihin ei liity elämyksiä. Tajuinen taas on elämyksellistä, ja sen voi jakaa tietoiseen ja tiedostamattomaan. Tiedostamattomat asiat ovat valmiudessa ja niiden on mahdollista tulla tietoisuuteen. (Rauhala 2005, 31–32.) Tässä tutkimuksessa tutkin ihmisen tajunnan tiedostettua osaa. Tietoiset merkitykset ovat lähes aina intentionaalisia, eli merkityskokemuksilla on jokin tarkoite

(Rauhala 2005, 32–34). Esimerkiksi ilon tunteen kokemus voi johtua onnistumisesta tai keveyden tunteen kokemus syntyä ponnistusvoiman kerryttämisestä.

Improvisaatiopohjaisessa tanssissa voidaan myös olla tekemisissä osin tiedostamattomien ajatusten kanssa. Liikkeet voivat olla peräisin tiedostamattomasta, mutta tulla liikkeessä tiedostetuiksi. Erityisesti, jos niitä otetaan tietoiseen tarkasteluun, tulee tiedostamattomasta tietoista. Uusien tiedostettujen merkityssuhteiden avulla voidaan päästä kosketuksiin tajunnallisten, mutta vielä tiedostamattomassa olevien, merkityssuhteiden kanssa. Uudet kokemukset voivat saattaa tiedostamattomassa olevat merkityssuhteet tietoisuuteen. (Rauhala 2005, 168.) Uudet kokemukset voivat siis aktivoida vanhoja, vielä tiedostamattomuudessa olevia kokemuksia, ja tiedostaminen kehittyä. Kokemuksilla voi olla vaikutusta sellaisiin asioihin, joihin niillä ei suoranaisesti pyritä vaikuttamaan.

Tanssikasvatuksessa voidaan tavoitella kehotietoisuuden kehittymistä, jolloin tanssija tulee entistä tietoisemmaksi omasta kehostaan. Tanssija saa kehonsa kautta kokemuksia, joista syntyy merkityksiä. Nämä merkitykset tiedostamalla voi saavuttaa kehotietoisuutta. Tanssikasvatuksen avulla voidaan siis kehittää tietoisuutta ja näin ollen vaikuttaa ihmiseen. Kasvatus on Rauhalan mukaan pääasiallinen keino vaikuttaa tajunnan kautta ihmisen kokonaisuuteen. Kasvatuksen mahdollisuudet ovat erittäin suuret, joten myös sen vastuu on valtava. (Rauhala 2005, 186.)

Tanssissa tietoisuus liittyy vahvasti kehoon, jolloin kehoa ja mieltä tarkastellaan yhdessä. Länsimaissa on ollut vallalla kehon ja mielen näkeminen toisistaan erillisinä. Keho on monessa näkemyksessä ymmärretty yksipuolisesti ja lähinnä välineellisesti. (Rauhala 2005, 35–36.) Tässä tutkimuksessa pyrin korostamaan kehon merkitystä tietoisuutta tarkasteltaessa. Kuitenkin näen, että kehoa ja mielessä tapahtuvaa tiedostamista pitää myös tarkastella omina kokonaisuuksinaan, jotta voidaan olla selvillä käsitteiden merkityksestä. Kehollisuus ja tietoisuus myös yhdistyvät kehotietoisuuden käsitteessä, jota käsittelen seuraavaksi.

### *3.2 Ruumiinfenomenologia ja kehotietoisuus*

Toisin kuin monessa muussa taiteen lajissa, tanssissa tanssijan keho on hänen instrumenttinsa. Tanssija on siis pääsemättömissä omasta kehollisesta olemassaolostaan. Tämä tanssin ja kehollisen eksistenssin välinen suhde avaa luontevasti olemassaolon mielen kysymisen alueen. Tanssija kokee kehollisen olemassaolonsa ja ajattelunsa välisen yhteyden toimiessaan. Tietoinen liike avaa uusia näkymiä ja on kaiken olemisen yhteinen nimittäjä. (Monni 2004, 16.) Kehotietoisuus on ollut keskustelunaiheena tanssin lisäksi muun muassa neurotieteessä, psykologiassa ja filosofiassa.

Kehollista tietoisuutta luodaan havaitsemalla, aistimalla ja tuntemalla. (Hämäläinen 2007, 74.) Kehotietoista liikettä tanssissa ovat Suomessa Kirsi Monnin (2004) lisäksi tutkineet muun muassa Eeva Anttila (mm. 2006a, 2006b, 2013) ja Jaana Parviainen (1994).

Keho on yksi tämän tutkimuksen peruskäsitteistä, koska tanssi tapahtuu keholla. Keho on tanssin väline ja sen edellytys. Eeva Anttila puhuu artikkelissaan Taiteen voimalla (2006b) kehotietoisuuden syntymisestä, jonka hän sanoo koostuvan suurelta osin ei-kielellisten tapahtumien ymmärtämisestä sekä kehollisten kokemusten ja aistimusten havaitsemisesta. Anttilan mukaan vain pieni osa ymmärryksestämme ja tiedostamme on kielellistä. (Anttila 2006b, 60–64.) Anttila perustaa kehoikäsiytään kielitieteilijä George Lakoffin ja filosofi Mark Johnsoniin, joiden mukaan mielen perusta on kehollinen. Käsitteiden mukaan ajattelu rakentuu kehon vastaanottaman, kuljettaman ja tuottaman informaation varaan sekä sen perusteella, miten toimimme fyysisessä, sosiaalisessa ja ideaalisessa maailmassa. Sen perusteella käsitteellinen todellisuutemme rakentuu kehon tarjoamien mahdollisuuksien varaan ja sen ehdoilla. (Lakoff & Johnson 1999, 3–4, 20, 43–44.)

Anttila on tutkinut kehotietoisuutta myös teoksessaan Koko koulu tanssii (2013), jossa hän pyrkii ymmärtämään subjektiivisen kokemuksen syntymistä elävässä kehossamme. Kehollisuus on perspektiivi maailman havaitsemiseen ja kehollisten kokemusten myötä ihminen saa käsityksen itsestään. Kehollinen tieto on tietoa, joka nousee kehosta tietoisuuteen. Oman kehollisuutensa kautta ihminen kohtaa fyysisen ja sosiaalisen todellisuuden. Tässä todellisuudessa ihmisten kokemukset ovat yksilöllisiä, mutta mahdollistavat myös yhteisten merkitysten rakentamisen. (Anttila 2013, 35, 42.)

Ihmisestä tekee ihmisen juuri se, että meillä on mahdollisuus tarkastella tajunnassamme omia kehollisia kokemuksiamme ja luoda siten merkityssuhteita kokemusmaailmaamme. Merkityssisältöjä luovat sekä tiedolliset että tunne-elämän kokemukset. Anttilan mukaan tunteita ei ole siksi perusteltua pitää erillään tiedollisista käsitteistä. Kehotietoisuuden kokemus tekee siten turhaksi koko kehon ja mielen välisen erottelun. Kehotietoisuuden kautta ihmisessä korostuu kokonaisuus, jolloin minän kokemuksesta tulee kokonaisvaltainen. Kehotietoisuus on väylä ymmärtää mitä omassa itsessä tapahtuu ympäröivää maailmaa ja toisia ihmisiä kohdattaessa. Anttila puhuu kehotietoisuuden tuomista mahdollisuuksista muiden ihmisten ymmärtämisessä. Kun ihminen ymmärtää itseään paremmin, pystyy hän lukemaan myös muiden ihmisten tunnereaktioita ja kehon kieltä tarkoituksenmukaisemmin. Ihmisten välinen dialogisuus on Anttilan mukaan kehollinen tapahtuma, jonka vahva ymmärtäminen edellyttää jäsentynyttä kokemusta itsestään pysyvänä ja jatkuvana olentona. Kun ihminen hallitsee oman kehonsa hiljaista tietoa ja viisautta, muodostaa se vahvan pohjan yhteisöllisyydelle ja eettisyydelle. (Anttila 2006a, 60–64, 70–71.)

Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on ranskalaisen filosofin Merleau-Pontyn näkemys ihmisestä ja kehollisuudesta. Hänen ruumiinfenomenologiansa poikkeaa kehonäkemyksessään monesta muusta filosofiasta. Merleau-Pontyn filosofia kritisoi kartesiolaista ideaa, jossa maailman ymmärtäminen supistetaan ajattelevaan mieleen. Kartesiolaisuus jätti Merleau-Pontyn mukaan huomioimatta tietoisuuden ja maailman välillä vallitsevan eron. Hänen mukaansa maailmasta ei voida sinänsä saada mitään tietoa, vaan pelkästään asioista, jotka voidaan tavoittaa inhimillisen tietoisuuden kautta. (Pasanen 2006, 74–96.) Merleau-Ponty puhuu kehosta olemassa olemisen välineenä sekä olemisen keskuksena, josta käsin teemme havaintoja. Koko hänen ihmiskäsityksensä perustana on ihmisen kehollisuus. Koska omistamme kehon, olemme sitoutuneita tiettyyn ympäristöön ja olemme tietoisia maailmasta sen välityksellä. Merleau-Ponty menee ajattelussaan niin pitkälle, että puhuu ruumiissa tapahtuvasta havaitsemisesta ruumiin avulla tapahtuvan havaitsemisen sijaan. (Merleau-Ponty 2012, 97, 203.) Ruumilla tarkoitetaan nimenomaan subjektiivisesti koettua minun ruumistani, jonka kautta olen olemassa (Pasanen 2006, 74–96). Tässä tavassa katsoa maailmaa korostuu ihmisen kokonaisuus, sekä kehon ja mielen yhteys. Keho on merkittävä, koska kokemusten syntyminen ja ajattelu tulevat sen kautta. Kaikki lähtee kehon kautta.

Kehon ottaminen kaiken lähtökohdaksi tuo uusia merkityksiä myös kehon liikkeen tutkimiselle. Väitöskirjassaan *Ruumis liikkuu - liikkuuko henki?* (1998) Timo Klemola on käsitellyt itsensä tutkimista liikunnan avulla. Merleau-Pontyn tapaan Klemola käsittää kehon maailman keskuksiksi, jonka avulla olemme jatkuvassa suhteessa maailmaan. Ihmisellä on kuitenkin kyky myös itsensä ylittämiseen, koska emme elä itseemme sulkeutuneina, vaan olemme yhteydessä maailmaan. (Klemola 1998, 40.) Keho on siis oman olemisemme keskipiste, se mistä kaikki alkaa, mutta myös keino olla osa muuta maailmaa. Tanssi voidaankin nähdä tanssijan tapana olla yhteydessä itseensä, mutta myös ympäröivään maailmaan.

Kehon näkeminen olemisen keskipisteenä johtaa kehotietoisuuden tarkastelemiseen. Klemola puhuu kehotietoisuudesta, jonka lähtökohtana on kehon jakaminen objektikehoon ja subjektikehoon. Tämän näkemysten mukaan kehoa voidaan tarkastella esineenä ulkoapäin, kuten katsomme esimerkiksi muita kehoja kuin itseämme. Omaa elettyä kehoa ei pysty ikinä katsomaan objektina, koska ainoastaan sen avulla pystymme laittamaan muita kehoja objektin asemaan. Kehotietoisuus vaatii kosketuksissa olemista oman subjektikehonsa kanssa. Kuitenkin esimerkiksi urheilussa oman kehon esineellistäminen voi johtaa siihen, että kosketus elettyyn kehoon katoaa. (Klemola 1998, 43–44; Merleau-Ponty 2012, 81, 59.)

Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologisessa filosofiassa lähtökohtana on, että asioiden ja ilmiöiden havaitsemiseen tarvitaan ruumista, koska pelkkä ajattelu ei riitä havaintojen tekemiseen (Törmä 2015, 71–79). Havaintoja tekevä ruumis on koko filosofian tärkeä ja oleellinen osa. Merleau-

Pontyn mukaan käsitteellisen ajattelun ja maailman välinen yhteys syntyy ennen kaikkea havainnon kautta. Tietoisuuteen pyrkivän tanssin voidaan ajatella olevan kokoaikaista pyrkimystä havaintojen tekemiseen. Kehomme liikkeessä myös havainnot muuttuvat koko ajan, joten havaintoja voi tehdä jatkuvasti. Tanssiessamme teemme havaintoja kehossa ja reagoimme niihin. Jokaisella kehomme tekemällä liikkeellä on syy ja seuraus. Tietoiseen kehon havainnointiin pääseminen edellyttääkin kehon viesteille altistumista ja havaintoja tekevän kehon arvostamista. (Pasanen 2006, 74–96.)

Kehollisuutta tarkasteltaessa huomataan sen olevan aina suhteessa muuhun. Klemola puhuu väitöskirjassaan kehosta intentionaalisena ja temporaalisena. Nämä keholle asetetut määreet hän on johtanut Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologiasta. Intentionaalisuudella Klemola tarkoittaa kehon olevan aina suhteessa maailmaan. (Klemola 1998, 40.) Tanssiessa liikkeet eivät synny tyhjiössä. Kehoa ja sen liikettä tarkasteltaessa huomataan, että liikkeelle on aina olemassa tietty tausta. Liike on suhteessa sitä ympäröivään tilaan, samalla tavalla kuin tietoisuuskin on suhteessa ympäristöönsä. Tietoisuus on aina tietoisuutta jostain, eli intentionaalista. Kaikki tieto perustuu siis kommunikointiimme maailman kanssa. (Törmä 2015, 71–79.) Klemolan kehotietoisuudelle antama toinen määre, temporaalisuus, tulee ilmi siinä, että kehotietoisuus tapahtuu aina tässä ja nyt. Tietoisuus ei ole sidoksissa aikaan. Kun ihminen saavuttaa tietoisuuden, hän on aina ollut ja on aina oleva, ajalla ei ole merkitystä. (Merleau-Ponty 2012, 101–105, 446.)

Klemolan tutkimuksen filosofisena pohjana on Heideggerin ihmisen analyysi, joka on filosofian historiassa hyvin merkittävä yritys avata syventävää näkemystä ihmisen ymmärtämiseen. Monet muut filosofit ovat saaneet virikkeitä ajatteluunsa Heideggerin filosofiasta, jossa on kyse ihmisen ymmärtämisestä ja ihmisenä olemisen ongelmasta. Heideggerin ajatuksen mukaan muun todellisuuden oleminen tulee ilmi ihmisen olemisen kautta. (Rauhala 2005, 42–43.) Heideggerin filosofiassa keskeisellä sijalla on ihmisen varsinainen ja epävarsinainen oleminen. Epävarsinaisessa olemisessa ihminen on peittänyt omaa maailmassa todellistumistaan erilaisin peitoin, ja määräytyy muiden kautta. Varsinaiseksi tullakseen tulee ihmisen irtautua muiden määritelmistä ja palata itseensä. (Klemola 1998, 119.) Tanssissa harjoitukset, joissa tavoitteena on päästä käsiksi oman kehon erityiseen liikkeeseen, rinnastan Heideggerin varsinaisen olemisen käsitteeseen. Oman kehon liikkeelle antautuminen on olemista kosketuksissa jonkin hyvin perustavanlaatuista olevan asian kanssa. Liikeimprovisaatiota ei voi suunnitella eikä sitä ei voi tietoisesti hallita, muuten se ei olisi improvisaatiota. Klemola puhuu väitöskirjassaan liikunnasta, jonka tavoitteena on herättää tietoisuus oman olemassa olemisen mahdollisuuksista niin, että pyrkimyksenä on saavuttaa Heideggerin määrittämä varsinainen oleminen. Varsinaisen kokemisen Klemola määrittää tutkimuksessaan keholliseksi kokemukseksi. (Klemola 1998, 32, 63.) Tanssissa ollaan lähellä tätä varsinaista olemista ja uskon, että pientenkin lasten kanssa siihen päästään tanssitunneilla käsiksi. Erilaisissa

improvisaatioharjoituksissa, missä on sopivasti rajoja ja vapautta, riittävästi aikaa ja tarpeeksi turvallisuuden tunnetta, on lapsen mahdollisuus päästä kosketuksiin itsensä kanssa oman kehonsa kautta. Tällöin keho ja mieli koetaan kokonaisuutena ja ajattelu kulkee kehon läpi.

Klemola on luokitellut liikunnasta neljä eri projektia; voitto, terveys, ilmaisu ja itse. Jokaisella projektilla on oma päämääränsä ja kokemukselliset tasonsa. Tämän tutkimuksen alussa olen määritellyt tanssin monipuolisesti, jolloin liikkeellisenä lähtökohtana voi periaatteessa olla mikä tahansa liikunnan projekteista. Yhdestä näkökulmasta tarkasteltuna tanssi on ulkopäin katsottava liikuntasuoritus, jolle on ominaista pyrkimys tietynlaiseen visuaaliseen lopputulokseen. Silloin kyse on voiton projektista, koska liikkumista on mahdollista vertailla toisten suoritukseen ja suoritukselle voidaan asettaa arvo sen mukaan, kuinka lähellä se on tavoitetta. Voiton projektissa mittaaminen on olennaista ja johtaa epävarsinaiseen olemiseen, olemiseen kenenä tahansa. Voiton projektissa liikkumisen tavoitteena on voitto, joka Heideggerin mukaan on osa epävarsinaisesta olemisesta.

Toinen Klemolan projekteista on terveyden projekti, jolla tarkoitetaan ideaalisen kehon tai terveyden tavoittelua. Klemola yhdistää tanssin ilmaisun projektiin, jossa tanssija tutkii itseään ja löytää liikkeen avulla omia ilmaisullisia mahdollisuuksiaan. Itsen projektilla Klemola viittaa esimerkiksi joogaan ja budo-lajeihin, joissa pyritään kehollisten taitojen avulla saavuttamaan varsinainen oleminen. (Klemola 1998, 49, 119–120.) Klemolan tekemä jako osoittaa liikkumisen erilaisten päämäärien vaikutuksen kokemuksen syntymiseen. Kehon liikuttamisen tavoitteita on erilaisia, ja tavoitteet vaikuttavat siihen millainen liike nähdään onnistuneena, mutta myös siihen mikä liikkeen alulle paneva voima on. Vaikka kaikki Klemolan määrittämät liikunnan projektit ovat osa tanssia ja tanssinopetusta, on voiton projekti tavoitteiltaan kuitenkin selkeästi erilainen kuin itsen ja ilmaisun projektit.

Tämä voiton, itsen ja ilmaisun projektien kahtiajako on läsnä jokaisella tanssitunnilla ja tuo mukaan ristiriitaisuuksia. Kumpaakaan ei voida unohtaa, mutta toinen jää helposti toisen jalkoihin. Voiton projekti vie useimmiten voiton ja johtaa tanssiharjoitusta. Itsen ja ilmaisun projektin huomioiminen vaikeutuu, kun voiton projektille annetaan enemmän painoarvoa. Siksi tämän ristiriidan esiin nostaminen tässä tutkimuksessa on tärkeää. Itsen ja voiton projektia ei voida toteuttaa samanaikaisesti, vaan on valittava toinen. Tanssinopettaja tekee valintoja, jotka harjoittavat toista liikunnan taitoa ja painottavat toisenlaista ajatusmallia tanssista. Molemmat liikunnan projektit vaativat omanlaisensa ajattelutavan ja oman kokemuksen tutkailuun tuleekin siis lähteä avoimen mielin. Tätä olevan löytämistä voi tanssissa tukahduttaa pyrkimys liikkeen samanmuotoisuuteen, jolloin alunperinkään ei ole sijaa erilaisten kehojen toteutukselle.

## 4 TANSSIVAN LAPSEN KEHOTIETOISUUDEN TUTKIMINEN

Tässä luvussa käsittelen kehotietoisuutta tutkijan näkökulmasta. Tanssi ja kehon tiedostaminen ovat haastavia tutkimuksen aloja, koska niitä ei pysty näkemään tai mittaamaan pelkällä silmällä. Siksi niiden tuominen kielelliseen muotoon voi olla vaikeaa. Vaikka tanssi ja kehotietoisuus eivät ole yksiselitteisiä asioita, ei se vähennä niiden tieteellisen tutkimisen mielekkyyttä. Vaikeasti havaittavien ja mitattavien asioiden, kuten taiteiden, tutkiminen on yhtä tärkeää kuin perinteisempien aiheiden. Hannula, Suoranta ja Vadén ovat pohtineet taiteellisen kokemuksen tutkimista teoksessaan Otsikko uusiksi (2003). Heidän mukaansa se, että ainutkertaiset kokemukset eivät ole mitattavissa, ei tarkoita, etteivätkö ne voisi olla osa tieteellistä tutkimusta. Ainutkertaisuus tarkoittaa, ettei tilanteita voida palauttaa tai ennustaa, mutta ne voidaan tuoda yhteisesti pohdittavaksi. (Hannula ym. 2003, 38–39.) Siksi tanssin ja kehoillisuuden tieteellinen tutkiminen ei ole mahdotonta, mutta vaatii tutkimukselta paljon kriittistä pohdintaa.

Toisen erityishaasteen tähän tutkimukseen tuo tutkittava joukko eli pienet lapset. Tutkittavan ryhmät ominaisuudet täytyy huomioida, minkä vuoksi tietyt tutkimuksen tekemisen tavat rajautuvat automaattisesti pois. Tässä luvussa käsittelen tutkittavaa ikäryhmää tutkimuksen teon kannalta, koska se vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten tutkimusaihetta voi lähestyä. Pelkän iän perusteella on kuitenkin vaikea tehdä oletuksia kehityksen tasosta, koska ihminen kehittyy varhaisina vuosinaan nopeasti. Joka tapauksessa erityisesti lasten kanssa ammattinsa puolesta tekemisissä olevat ihmiset tarvitsevat jonkinlaisia suuntaviivoja siitä, mitä tietyn ikäisiltä lapsilta voi olettaa. Lasten kasvuun suuntautuvia tutkimuksia voidaan käyttää hyödyksi lasten kehityksen tason määrittelemisessä. (Penn 2005, 6.) Siksi lapsuuden käsitteleminen erityisenä ikäryhmänä on perusteltua. Tässä luvussa käsittelen ensin tanssintutkimuksen menetelmiä, jonka jälkeen pohdin lapsuutta kehitysvaiheena, lapsia tanssijoina sekä lastentanssioppilaita tutkimuksen kohteena.

## 4.1 *Tanssin ja kehotietoisuuden tutkiminen*

Tanssin ja kehotietoisuuden tutkimisessa on omat erityispiirteensä, jotka erottavat sen monista perinteisistä tutkimuksen aloista. Kehollisuutta, kuten tanssitaideakaan, ei voida tutkia samalla tavalla kuin monia helposti mitattavia aiheita. Myös tutkimuksen tuottama tieto on erilaista. Taiteellinen tutkimus murtaa perinteisiä taiteen ja tieteen välisiä aitoja, koska se pyrkii syvempään taiteen ymmärtämiseen. Taiteentutkimus haastaa vallitsevia toimintatapoja ja ideologioita. (Rouhiainen 2014, 175.) Seuraavaksi käsitelen lähemmin tanssintutkimuksen haasteita, jonka jälkeen tarkastelen kehotietoisuuden tutkimisen erityispiirteitä. Molempien aiheiden tieteellisessä tutkimisessa on haasteensa, jotka tutkijan täytyy tuntea. Erityispiirteiden tunteminen auttaa myös tutkijaa ymmärtämään tutkimaansa aihetta. Kehotietoisuuden tutkiminen tanssissa ei ole uusi ilmiö, vaan sitä ovat omassa työssään tutkineet muun muassa Isadora Duncan, Doris Humphrey, Rudolf Laban ja Mary Wigman. Viime aikoina kehotietoisuudesta tanssissa on keskusteltu enemmissä määrin. (Hämäläinen 2007, 56.) Lopuksi käsitelen tarkemmin fenomenologiaa osana tätä tutkimusta ja erityisesti tanssin ja kehotietoisuuden tutkimista. Fenomenologia on valittu tämän tutkimuksen tieteenfilosofiseksi suuntaukseksi, koska se on kiinnostunut eletystä todellisuudesta sekä maailman inhimillisyydestä. Fenomenologin tavoitteena on ilmiöiden ymmärtäminen (Miettinen & Pulkkinen & Taipale 2010, 9–11.)

### 4.1.1 *Tanssitaiteen tutkiminen ja sanallistaminen*

Tämä pro gradu -työ on osa tanssintutkimuksen kenttää. Tanssintutkimuksen tavoitteena on tuottaa systemaattista ja kriittistä tietoa erilaisista tanssiin kytkeytyvistä ilmiöistä. Tanssintutkimuksessa voidaan muun muassa tarkastella sitä, mitä tanssi on tai miten tanssia harjoitetaan. Suomessa keskeisiä tanssintutkimuksen alueita ovat esimerkiksi tanssipedagogiikka, fenomenologinen tanssintutkimus ja tanssin taiteellinen tutkimus. (Järvinen & Rouhiainen 2014, 9–10.) Tanssin filosofinen pohdinta on ennen tämän vuosisadan alkua ollut melko vähäistä. Vuosisadan vaihteessa tanssintutkimus alkoi kehittyä ja tutkijat alkoivat kiinnostua fenomenologisesta tanssintutkimuksesta. (Rouhiainen 2014, 111.) Tämä tutkimus on osa tanssintutkimusta, jossa hyödynnetään fenomenologista tutkimuksen tapaa. Fenomenologian kautta tanssia lähestyvät tutkimukset ovat luoneet tanssiin uusia ajattelumalleja ja käsitteitä. Tutkimusten lähtökohtana on ollut todellisuuden avautuminen ja ihmisen maailmassa olemisen kysymykset, joissa todellisuus tapahtuu monimuotoisissa maailmassa olemisen merkityssuhteisuudessa. (Monni 2004, 22.)



Tanssin ja muiden taiteiden tutkimus poikkeaa monista perinteisistä tutkimuksen aloista. Taiteellinen tutkimus tuottaa uudenlaista tietoa, joka ei liity suoraan mihinkään olemassa olevaan tiedonalaan. (Rouhiainen & Anttila & Järvinen. 2014, 175.) Tutkimuksissa saavutettu tieto ei luonteeltaan ole perinteistä. Pienten lasten tanssia havainnoitaessa ja sitä tutkittaessa ei voida saada tarkkaa ja kyseenalaistamatonta tietoa heidän tuntemuksistaan tai tavastaan kokea kehonsa tanssissa. Taiteellisessa tutkimuksessa ei välttämättä saavuteta mitään eksakteja vastauksia, vaan pyrkimyksenä on tuottaa tutkittavasta ilmiöstä uutta tietoa ja tuoda näkyväksi ilmiön eri puolia. Taiteellisen tutkimuksen edellytyksenä on sen hyväksyminen, että emme pysty hallitsemaan tai ymmärtämään toisiamme väkisin. On uskallettava irrottautua ennalta tiedetystä, hyväksi ja varmaksi koetusta tavasta ajatella. Tavoitteena on avata uusia näkökulmia. (Hannula ym. 2003, 51.) Tutkijalta tämä vaatii muun muassa epätäydellisyyden ja epävarmuuden sietämistä. Etenkin tutkimuksen alussa tutkijan on vain uskallettava aloittaa, vaikka mitään varmoja tuloksia ei tutkimustyöllä olekaan osoitettavissa.

Vaikka edellä esitetyt asiat tunnustetaankin, ei tieteellistä tutkimusta tehdessä kuitenkaan voida piiloutua ilmiön epämääräisyyden taakse. Taiteellisessa tutkimuksessa tapahtuva kohtaaminen on aina hieman häilyvää, mikä on tutkimuksen teossa muutenkin yleistä. Vaikka tutkimuksen lopputulos olisikin epäselvä, ei tutkijan asenteen tarvitse sitä olla. Tutkija tietää mitä tekee, eikä taiteellista tutkimusta tekevän tutkijan tarvitse epäillä tutkimusprosessiaan tai pyydellä sitä anteeksi. (Hannula ym. 2003, 49.) Taiteelliselle tutkimukselle olennaista on etsiä tapoja tiedon välittämiseen. Myös tanssintutkijat pyrkivät löytämään keinoja tutkimustyön toteuttamiselle ja tanssille ominaisten tutkimustulosten esittämiselle. Taiteellinen tutkimus uudistaa taiteellista toimintaa sekä siihen liittyviä prosesseja, ymmärrystä ja tietoa. (Rouhiainen ym. 2014, 176–177.)

Tutkiva asenne on tärkeä tanssintutkimusta tehdessä. Tanssintutkija on dialogisessa suhteessa tanssiin, jolloin kokemuksia pidetään avoimina sekä kuulostellaan ja pohditaan sitä mihin huomio tulisi suunnata. (Lehikoinen 2014, 28–30.) Tässä tutkimuksessa on tavoitteena saavuttaa tällainen avoin asenne tutkittavaa ilmiötä kohtaan, mikä on tärkeää, jotta tutkittava ilmiö voidaan nähdä mahdollisimman totuudenmukaisesti. Se tarkoittaa käytännössä muun muassa omien ennakkoletusten tiedostamista ja tanssivan lapsen katsomista oletuksista vapain silmin. Toisaalta se tarkoittaa myös sen tiedostamista, että tutkija ei pysty koskaan täysin vapautumaan omasta subjektiivisesta näkökulmastaan. Tämä ylittämätön subjektiivisuus johtuu siitä, että jokaisen ihmisen kokemus kehosta, tanssista ja taiteesta on omakohtainen ja yksilöllinen.

Tieteellinen tutkiminen edellyttää yleensä sitä, että tutkimus tuotetaan kielelliseen muotoon. Tanssia koskevien havaintokokemusten sanallistaminen ei kuitenkaan ole ongelmattonta. Tanssi on lähtökohtaisesti parhaiten ymmärrettävissä ei-kielellisesti, joten tutkimuksen sanallistamiseen tulee

kiinnittää huomiota. Tanssin merkittävyyden ilmi tuominen kielellisesti on silti tärkeää. Muun muassa Kai Lehtikoinen (2014) on tutkinut tanssin ja kielen välistä suhdetta. Lehtikoinen pohtii sitä, miksi kielellä on tärkeä tehtävä tanssin merkityksellistämässä. Hän käsittelee tanssia tekstinä tekstuaalisuuden laajassa merkityksessä, jolloin sillä voidaan kirjoitetun tekstin lisäksi käsittää myös muun muassa keho, sosiaalinen toiminta ja kulttuuriset esitykset. Tekstuaalisuus tarkoittaa tässä asiayhteydessä sitä, kuinka viesti muuttuu vastaanottajansa luona sanoiksi hänen hahmottaessaan ja ymmärtäessään sen sisältöä. (Lehtikoinen 2014, 27–29, 28–30.) Angloamerikkalaisessa tutkimuksessa kieli ja kehollisuus on asetettu toisilleen vastakkaisiksi asioiksi. Kehollisuutta on siis pidetty kielen ja verbaalisuuden negaationa, ei-verbaalisena eli sanattomana viestintänä. (Parviainen 1994, 74–75.) Tanssin sanallistaminen antaa mahdollisuuden tehdä näkyväksi tanssissa vaikuttavia kulttuurisia viitteitä ja purkaa auktoriteetteja. Sen avulla ei kuitenkaan voida saada yhteistä merkitystä ja tulkintaa tanssista. (Lehtikoinen 2014, 42.)

Tämä kielellistämisen vaatimus ja toisaalta sen mahdottomuus oli tutkimuksen tekemisessä haastavaa. Kieli ja merkkijärjestelmän avulla käsittelemme maailmaa, ja jopa käsityksemme itsestämme on kielellisesti muotoutunut. Kun valitsen sanat, joilla kuvaan tanssia, eivät ne kuitenkaan koskaan havainnollista kokemustani ongelmattomasti. Voidaan sanoa, että valitsemani sanat eivät koskaan palaudu täysin varsinaiseen kokemukseeni vaan toisiin sanoihin. Sen vuoksi tanssin sanallistaminen voi tapahtua monella eri tavalla. Sanojen tulkitseminen taas tapahtuu sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön antamien asiayhteyksien mukaan. (Lehtikoinen 2014, 30.) Tutkimuksen teon kielelliset vaatimukset eivät siis aina tee oikeutta tanssintutkimukselle, mikä on huomioitu tätä pro gradu -työtä tehtäessä.

#### 4.1.2 Voiko kehotietoisuuden kehittymistä tutkia?

Tämän pro gradu -työn raportti on kirjallisessa muodossa. Kehotietoisuuden kokemisen kielellisen esittämisen tunnustetaan kuitenkin olevan vaikeaa. Oman kehollisuuden tunteminen, varsinaiseen itseensä kiinnipääseminen ja toimijuuden tunteen lisääntyminen ovat asioita, joita on hankala, ellei jopa mahdoton, sanallistaa. Tässä tutkimuksessa tuodaan ilmi se, että pienten lasten kehotietoisuuden kehittymistä ei pystytä sanoittamalla tavoittamaan täydellisen varmasti. Tutkimuksen tuottama tieteellinen tiedon arvokkuus syntyy ilmiön ymmärtämään pyrkivästä lähestymistavasta. Taiteellinen tutkimus on osa tieteellistä murrosta, jossa käsitys tiedon luonteesta on muuttumassa. Yhä useammat tutkijat ovat kiinnostuneita kokemusten ja sosiaalisten käytäntöjen sisältämästä ei-kielellisestä tiedosta. Tanssintutkimus on osa paradigmaa, jossa inhimillisen

toiminnan tai todellisuuden luonne ei ole tyhjentyvästi selitettävissä numeroin ja sanoin. (Rouhiainen ym. 2014, 176–177.) Tämän vuoksi tutkimuksessa on huomioitu, ettei se selitä todellisuutta tyhjentävästi.

Lähestyn kehotietoisuuden tutkimisen problematiikkaa Klemolan (1998) objektikehon ja eletyn kehon käsitteiden kautta. Objektikeho tarkoittaa fyysistä kehoamme esineenä tarkasteltuna. Näemme toistemme kehot aina objektikehoina, esimerkiksi tietyn pituisina, mallisina ja värisinä. Oma kehoamme emme kuitenkaan ajattele objektikehona, koska kehomme on se, minkä kautta ajattelumme ja tunteemme koemme. Urheilussa omaa kehoa voidaan kohdella objektina, mutta silloin menetetään siitä jotain ainutlaatuista. Liikkeemme, havaintomme ja ajattelumme kulkevat oman eletyn kehomme kautta. Koska näemme maailman aina eletyn kehomme kautta, emme voi tietää millainen muiden kokemus maailmasta on. Omasta eletystä kehostaan ei pääse ulkopuolelle tarkkailemaan maailmaa objektiivisesti. Meillä on kokemuksia vain siitä, miltä oma keho tuntuu ja millainen oma tietoisuutemme siitä on. Havainnoimme maailmaa siis oman kehomme tietoisuutemme pohjalta. (Klemola 1998, 43.)

Kehotietoisuuden tutkimisen ongelma tulee siis ilmi siitä, että tutkija tutkii eletyn kehon kokemusta objektikehoa katsomalla. Klemolan mukaan tulkintaan voi tulla virhe, jos oletetaan eletyn kehon ja objektikehon identiteetti (Klemola 1998, 44). Toisin sanoen tutkija ei voi olettaa, että hänen näkemänsä tanssiaskel ja koettu tanssiaskel ovat sama asia. Emme voi edes olettaa, että tanssija itse näkee oman tanssiaskeleensa samanlaisena kuin kokee sen eletyn kehonsa kautta. Toisaalta tutkija peilaa tutkimuksestaan saamaa tietoaan omaan käsitykseensä kehotietoisuudesta. Oman eletyn kehon kokemusta on välttämätöntä hyödyntää, koska se on ainut kokemus, mitä tutkijalla voi olla. Joka tapauksessa kehotietoisuuden selvittäminen on siten monimutkaista. Tässä tutkimuksessa tutkijalla on aineistonaan videomateriaalia tanssioppilaiden tanssitunnista. Koska materiaalin tukena ei ole esimerkiksi haastattelua tai oppilaiden ajatuksia ei ole kirjoitettu kirjalliseen muotoon, jää kehotietoisuuden tulkitseminen vajavaiseksi. Vajavaisuus on tosin läsnä aina, kun kehotietoisuutta pyritään kirjoittamaan auki. Edes oman kehotietoisuuden muuttaminen sanoiksi ei voi täysin tavoittaa sen luonnetta. Siksi tutkijan on ymmärrettävä, että hänen tutkimansa asia ei tule tutkimuksen aikana perustavanlaatuisesti selitetyksi, vaan kykenee avaamaan monimutkaista ilmiötä vain vähän.

Tässä tutkimuksessa ei ole tavoitteena tuottaa tarkkaa tietoa lasten kehotietoisuuden kehittämisestä tai muodostaa tanssinopettajalle valmiita harjoitteita sen kehittämiseen. Tavoitteena on tuoda ilmiötä mahdollisimman näkyväksi siten, miten se näyttäytyy tässä tietyssä kontekstissa. Ilmiötä ymmärtämään pyrkivällä ja sitä näkyväksi tuomalla on tavoitteena lisätä opettajan ymmärrystä ja antaa välineitä tanssiopetuksen tarkastelemiseen tietystä näkökulmasta. Tutkijana en

koe pystyvänä ikinä täysin selvittämään sitä, miltä kehotietoisuus tuntuu lapsista ja miten he kokevat yhteyden omaan kehoonsa. Toisaalta en ole sitä mieltä, että tanssinopettajana olisi tätä välttämätöntä edes tietää. Riittää, että tanssinopettaja on itse kosketuksissa oman kehotietoisuutensa kanssa ja tietää, miltä kyseinen kokemus tuntuu omassa kehossa. Opettajana pystymme luomaan edellytyksiä tietynlaisille kokemuksille ja mahdollistaa tilanteita, joissa tanssi voi johtaa kehotietoisuuden kehittymiseen.

#### 4.1.3 Fenomenologinen menetelmä

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofisena suuntana on fenomenologia. Fenomenologialla tarkoitetaan Edmund Husserlin ja hänen seuraajiensa perustamaa filosofista perinnettä sekä nykyfilosofiassa vaikuttavaa teoriasuuntausta. Fenomenologia on tietynlainen kysymisen ja kyseenalaistamisen tapa, joka syntyi 1900-luvun alussa. Fenomenologia ei kuitenkaan ole missään vaiheessa muodostunut vakiintuneeksi oppijärjestelmäksi, mutta yleisesti voidaan sanoa sitä määrittävän kiinnostus elettyyn todellisuuteen, inhimilliseen elämismaailmaan ja sen rakenteisiin. (Miettinen ym. 2010, 9.) Fenomenologia tarkoittaa tiedettä ja tieteellisten oppialojen yhteyttä sekä ennen kaikkea metodologiaa (Husserl 2009, 41).

Fenomenologia on luonteva filosofia tämän tutkimuksen taustalle, koska fenomenologisessa tutkimuksessa lähdetään liikkeelle asioista ja ongelmista, ja tutkimuksen tapa on kuvailevaa ja selventävää. Fenomenologiassa kysytään, miten erilaiset asiat ovat olemassa ja eritellään kokemuksellisesti ilmeneviä asioita suhteessa niille ominaiseen olemiseen. (Backman 2010, 68.) Tämän tutkimuksen lähtökohtana on, että tanssissa ollaan tekemisissä kehon ja sen tiedostamisen kanssa. Tuo kehotietoisuus on siis olemassa, mutta sen olemisen tapa pyritään saamaan selville. Fenomenologisen tutkimuksen keskeisin tutkimuskohde on ihmisen kokemus, eli ihmisen mielessä rakentuneet subjektiiviset merkitykset. Mielen merkitysmaailma on rakentunut havainnoista, tunne-elämyksistä, mielikuvista, kuvitelmista, uskomuksista, mielipiteistä, käsityksistä ja arvostuksista. Tutkijan täytyy kertoa tai kuvailla mielensä kokemuksia, jotta hän pystyy tavoittamaan tätä subjektiivista merkitysmaailmaa. (Metsämuuronen 2006, 152–157.)

Fenomenologiassa on tärkeää tiedon kyseenalaistaminen. Fenomenologisen ajattelutavan mukaan mitään tietoa ei voida lähtökohtaisesti ottaa sellaisenaan. (Husserl 2009, 98.) Tutkijana olen pyrkinyt tiedostamaan omat ennako-oletukseni, jotta pystyn suhtautumaan tutkimuskohteeseeni mahdollisimman avoimin mielin ja katsomaan niiden taakse. Fenomenologisen tutkijan tulisi välttää ilmiön pelkistämistä ja siten estää laadullisen tutkimuksen muuttuminen määrälliseksi. Ilmiön

tehtävänä on siis saada tutkija kohdistumaan itse asiaan, ilman etukäteen lukkoon lyötyjä teorioita ja käsityksiä. Fenomenologiassa pyrkimyksenä on, että tutkija ei kiinnitä huomiotaan vain ennalta tuntemiinsa teoreettisiin tai menetelmällisiin tietoihin, vaan lähestyy ilmiötä ennakkoluulottomasti. Tutkijan tulisi havainnoida ilmiötä sellaisena kuin se on, ilman teoreettista ohentamista. (Varto 1992, 86.) Tämä näkyy tavassa katsoa tätä tutkimusta varten kerättyä aineistoa, koska tavoitteena on havainnoida sitä mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Arkielämässämme olevat asiat ovat meille itsestään selviä, joten emme useinkaan pysähdy ihmettelemään kokemuksiamme. Kun totumme suorittamaan jotain, emme lopulta edes huomaa tekevämme sitä. Tätä ajattelua Husserl kutsuu luonnolliseksi ajatteluksi. Tällainen ajattelu estää meitä näkemästä asioita oikeasti, haittaa olemusten tavoittamista ja tuottaa ennakkoluuloja. (Husserl 2009, 19–21.) Tanssinopettajana työskennellessäni monista tilanteista on tullut minulle itsestään selvyyksiä, joten on aiheellista katsoa tilanteita tietoisesti ilman niitä. Fenomenologia on syntynyt tarpeeseen, koska luonnolliseen asenteeseen jumiutuneet tutkimuksen tavat tuottavat vain tottumusten mukaista ymmärtämistä. Fenomenologiassa keskeistä on irrottautua tästä asenteesta. (Husserl 2009, 19–21.)

Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena voidaan pitää ilmiön ymmärtämistä. Tutkimuksessa keskitytään ilmiöihin ja niiden käsitteelliseen jäsentämiseen. Fenomenologisessa asenteessa olennaista on, että tutkimuksen kohteena on asia itse, eivätkä esimerkiksi teoreettiset ongelmat. Filosofian tavoitteena on olla lankeamatta metafyyssiseen spekulointiin. (Miettinen ym. 2010, 10–11.) Fenomenologia etsii vastausta kysymykseen, miten erilaiset olevat ovat, kuten tässä tutkimuksessa miten oppilas reagoi tehtävänantoon. Fenomenologisessa tutkimuksessa on kyse siitä, miten todelliset, kokemuksellisesti ilmenevät asiat ovat suhteessa niille ominaiseen tapaan tulla ilmi itsenään. Esimerkiksi miten kirjoituspöytä on suhteessa sille ominaiseen tapaan olla kirjoituspöytä. (Backman 2010, 68.) Tai tähän tutkimusaiheeseen sovellettuna, miten tanssija on olemassa oman kehonsa kanssa. Fenomenologinen asenne ei siis selvitä vain ilmiötä, vaan nimenomaan niiden olemisen tapa. Ihmettelemällä keskeytämme luonnollisen asenteen ja saamme esiin subjektin. Ihmettelemällä katkaisemme objekteihin suuntautuneen luottamuksen ja tuomme suhteemme maailmaan ja itsemme maailmaan suuntautuneina. (Hotanen 2010, 136.)

Fenomenologiseen asenteeseen kuuluu Husserlin kehittämä reduktio, jossa naiivista asenteesta siirrytään filosofiseen tarkastelutapaan. Vaikka fenomenologian yhtenä tavoitteena on tarkastella inhimillistä elämismaailmaa, ei siihen kuitenkaan saa asennoitua arkisesti, vaan tarvitaan filosofista ajattelua. Fenomenologisen tutkimuksen tärkeänä tavoitteena nähdäänkin maailman kaivaminen esiin näennäisestä itsestäänselvyydestä. Tutkimuksessa käytetään sulkeistamista, jossa maailma otetaan vastaan ilmiönä juuri siinä hahmossaan, jossa se kokemuksessa ilmenee. Husserlin mukaan fenomenologia onkin puhtaasti kuvaileva tieteenala. (Pulkinen 2010, 29–32.) Reduktion prosessi

on fenomenologisessa tutkimuksessa tärkeää. Fenomenologisella kuvauksella voidaan päästä lähemmäksi ruumiillista kokemusta ja kielellistä ilmausta, vaikka ruumiin kokemuksia ei pystykään ikinä täysin ilmaisemaan kielen avulla. (Parviainen 1999 & Rouhiainen 2014, 120.) Reduktiota käytetään tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä.

Suomalaisista fenomenologian tutkijoista Lauri Rauhala (esim. 2005, 2014) on soveltanut Heideggerin filosofiaa luodessaan teoreettista pohjaa kokemusten tutkimiseen. Juha Varto (1992) ja Juha Perttula (esim. 1995) taas ovat luoneet suomenkielistä kirjallisuutta fenomenologiseen tutkimuksen menetelmistä. Yksi tunnetuimmista fenomenologian nykynimistä Amedeo Giorgin, jonka analyysin pohjalta Juha Perttula on luonut fenomenologisen erityistieteen. Tähän Perttula on yhdistänyt Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologista filosofiaa ja Heideggeriläistä hermeneuttista filosofiaa. Metodin pohjalla on Rauhalalta peräisin oleva tapa ymmärtää kokemusta ja sen rakennetta, ja Giorgilta kokemuksen empiirinen tutkimus. (Metsämuuronen 2006, 164–181.) Rauhalan mukaan fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on ihmiskäsityksen määrittelemineen. Ihmiskäsityksellä Rauhala viittaa niihin perusolettamuksiin ja edellytyksiin, joita tutkijalla aina on ennen tutkimustyön aloittamista. Ihmiskäsityksen esille tuominen on kaikessa empiirisessä työssä aiheellista, koska tutkija joka tapauksessa ymmärtää ihmisen jollain tavalla. (Metsämuuronen 2006, 160–161; Rauhala 2005, 18.)

Suomessa esimerkiksi Jaana Parviainen (1998) ja Leena Rouhiainen (2003) ovat tehneet ensimmäisiä fenomenologisia tutkimuksia tanssista. Nykyään fenomenologiaa hyödynnetään tanssin tutkimuksessa enemmänkin, muun muassa Kirsi Monni (2004) ja Eeva Anttila (2007) ovat käyttäneet sitä omassa tanssin tutkimuksessaan. Tanssin fenomenologinen tutkimus asettaa tanssitaiteilijoiden, tanssipedagogien ja -opiskelijoiden oman kokemuksen analysoinnin keskiöön. Tanssijan ruumiillisesta toiminnasta tulee tutkimuksen kohde, jonka ymmärretään sisältävän paljon arvokasta tietoa. (Rouhiainen 2014, 114.) Rouhaisen (2014) mukaan fenomenologinen tanssintutkimus tarkoittaa tanssimisen synnyttämien kokemusten tutkimista. Fenomenologisen tutkimuksen avulla saamme uudenlaisen reitin ymmärtää tanssia ja väylän uudelleenlaisille tanssimisen tavoille. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään vastaamaan siihen, mitä tanssi on tanssimisesta käsin tarkasteltuna. (Rouhiainen 2014, 109.) Siksi myös tutkijan oma kosketus kehotietoisuuteensa on tässä tutkimuksessa tärkeää. Tanssivalla tutkijalla on näin ollen parempi mahdollisuus ymmärtää tanssin kehotietoisuuden, kuin tutkijalla, jolla ei olisi omakohtaista kokemusta tanssista.

Fenomenologian voi nähdä soveltuvan hyvin tanssin tutkimiseen, koska siinä subjektiivinen kokemus nähdään arvokkaaksi tiedon perustaksi. Tanssissa ja fenomenologiassa on yhteisenä pohjana välittömän kokemuksen vaikutus tietoon. Tanssiessaan tanssija saa ruumiiltaan kokemuksellista palautetta havainnoinnin ja aistien kautta, jonka avulla hän suuntaa liikettä edelleen.

Rouhiainen (2014) sanookin, että edellä esitetyn perusteella tanssin voidaan nähdä tukevan kokemuksellisen prosessin tiedostamista. (Rouhiainen 2014, 118.) Tämä on tärkeä tanssille annettu merkitys, koska se toimii myös tämän tutkimuksen lähtökohtana.

## **4.2 Lasten tutkiminen**

Tämän tutkielman tutkimuskohteena ovat pienet lapset. Tutkimusryhmä tuo tutkimukselle omia erityisiä ominaisuuksia, joita käsittelen seuraavaksi. Lasten tutkimiseen liittyvät tieteelliset käsitykset ovat muuttuneet keskeisesti viime vuosikymmenien aikana. Lasta ei enää kohdella passiivisena aikuisen toiminnan kohteena ja keskeneräisenä ihmisenä, vaan lapsi nähdään aktiiviseksi ja ajattelevaksi toimijaksi. Lapsesta on rakentunut monipuolisempi käsitys, kun ei tarvitse enää keskittyä lapsen puutteisiin ja tietämisen aukkoihin. 2000-luvulla on alettu painottaa lapsen toimijuutta, osallisuutta ja voimaantumista. Lapset otetaan nykyään helpommin tutkimukseen mukaan informantteina ja ympäristöönsä vaikuttajina. (Karlsson 2012, 31, 41.) Oletukset lapsuudesta ja sen arvostamisesta ja siihen liittyvistä uskomuksista vaihtelevat suuresti ajan mukaan, ja tähän aikaan kuuluu yhä suurempi lapsuuden arvostaminen (Penn 2005, 6). Vaikka lapsitutkimusta on tehty jo kauan, ei lasten kehityksestä voida vetää suoraviivaisia tulkintoja (Woodhead 2003, 88).

Tässä luvussa käsittelen lasten tutkimisen erityispiirteitä. Lapsuudessa on tekijöitä, jotka erottavat sen aikuisuudesta omaksi kehitysvaiheekseen. Lasten kehityksen eri osa-alueisiin perehtyminen auttaa lapseen tutustumisessa. (Nurmiranta & Leppämäki & Horppu 2009, 17.) Käsittelen ensin tutkimukseen valitun ikäryhmän kehitysvaihetta kehityspsykologian näkökulmasta. Sen jälkeen pohdin tarkemmin lasten tutkimisen erityishaasteita ja tutkimuksessa huomioon otettavia asioita, kuten valta-asetelmaa ja lasten erilaisia taitoja tuoda itseään ilmi tutkijalle.

### **4.2.1 Ikäryhmän kehityspsykologia tutkimuksen tekemisen taustalla**

Tässä luvussa käsittelen lyhyesti tutkimani ryhmän kehitysvaihetta. Ihmisen kokonaisuudesta voi paljastaa kerrallaan vain osan, mutta kehityksen todellinen ymmärtäminen vaatii kaikkien tekijöiden moninaisuuden ymmärtämistä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan voida keskittyä aivan kaikkeen, joten 3–6-vuotiaiden lasten kehitysvaihetta tarkastellaan melko yleisesti. Kehityspsykologiassa ihmisen kehityksen nähdään muodostuvan eri osa-alueista. Kehitykseen vaikuttavat perimä,

ympäristö ja oma aktiivisuus, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Nurmiranta ym. 2009, 9.) Tämän tutkimuksen kannalta on mielenkiintoista, miten lapsen kokemus omasta kehostaan kehittyy ja mitä kehoisuus tarkoittaa 3–6-vuotiaalla lapsella. Tutkimuksen kannalta voidaan kysyä, onko kehoisuus jotain mitä meillä on syntymästä asti, ja voidaanko sitä kehittää pienillä lapsilla? Lasten toimintaa katsomalla voidaan ajatella, että pienet lapset ovat maailmassa kiinni enemmän kehollaan kuin aikuiset. Onko kehoisuus siis pienille lapsille luontaista, mutta kosketus siihen heikkenee iän myötä?

Lapsuuden käsite on liukuva, mutta se voidaan ajatella ikäkaudeksi ennen 18 ikävuotta tai ajaksi, jolloin ihminen on ainutlaatuisen riippuvainen aikuisista (Karlsson 2012, 18–19). Lapsuus on ikävaihe, jolloin luodaan pohja koko myöhemmälle kehitykselle. Siksi ensimmäisten ikävuosien vaiheita onkin tutkittu paljon. (Ruoppila 2008, 30.) Tutkimuksessa mukana olevat lapset määritellään nimenomaan ikänsä perusteella omaksi ryhmäkseen, koska kulttuurissamme kehitys liitetään usein lapsen ikään. Kehitystä mitataan ikävaiheiden mukaan ja lasta verrataan muihin saman ikäisiin (Woodhead 2003, 89). Ikä liittyy ihmisen biologiaan ja sen mukainen kehitysvaiheen määrittely on suhteellisen yksinkertaista. Sen sijaan sosiaalisen kehityksen mittaaminen on haastavampaa. Ei voida olettaa, että esimerkiksi ajatteleva ja tunteminen kehittyvät ihmisillä samalla nopeudella ja samassa järjestyksessä. Sen vuoksi on vaikeaa määritellä tarkasti, millainen on esimerkiksi tyypillinen 4-vuotias. Lapsuuden kehityksen tutkimuksesta on kuitenkin löydettävissä tähän yleisiä suuntaviivoja. (Penn 2005, 6.) Tutkimukseen valitulla ikäryhmällä on omanlaisiaan piirteitä kehityspsykologisesta näkökulmasta katsottuna, joita erittelen seuraavaksi.

Lasten kehitystä voidaan määritellä erilaisten kausien kautta. Esioperationaalisella kaudella, eli 2–7-vuotiaana, lapsen muisti ja päättely kehittyvät. Lapsen leikit alkavat olla kuvitteellisia, koska hän pystyy ajattelevaan asioita, jotka eivät ole sillä hetkellä läsnä. (Nurmiranta ym. 2009, 34–35.) Lapselle alkaa siis muodostua taitoa käyttää mielikuvitustaan avuksi kehon liikuttamisessa. Lapsi pystyy esimerkiksi kuvittelevaan lattian poikki virtaavan joen ja hyppäämään sen yli, eli tanssinopetuksessa voidaan hyödyntää mielikuvia. Muutaman ensimmäisen elinvuoden jälkeen alkaa muodostua perusta oman käyttäytymisen säätelylle ja omatunnon. Kolmesta kuuteen vuoden iässä lapsi on utelias ja haluaa kokeilla uusia asioita, mutta kokee myös epäonnistumisen ja syyllisyyden tunteita. Pieni lapsi saa onnistumisen kokemuksista elämyksiä omasta tahdostaan ja itsenäisyydestään. Myönteisen itsenäisyyden kautta lapsi saa tukea omatoimisuudelleen ja omaksuu vähitellen realistisemman kuvan omista kyvyistään ja itsestään. Aikuisen asiallisen suhtautumisen kautta lapselle syntyy kokemus siitä, että hän voi toimia omasta halustaan omia tarkoituksiaan varten. (Nurmiranta ym. 2009, 30.) Itsenäisyyttä voidaankin tukea kunnioittamalla lapsen omaa



päättäväisyyttä esimerkiksi tanssiliikkeiden kehittyessä. Opettaja voi antaa liikkeelle raamit, jonka sisällä oppilas voi harjoitella omien päätösten tekemistä.

Kurvinen ym. (2013) viittaavat lapsen kehotietoisuuden kehittymiseen kehonkaavan käsitteellä. Kehonkaava tarkoittaa ihmisen sisäistä mallia itsestään fyysisenä ja motorisena ihmisenä, ja se alkaa muodostua vauvasta saakka. Vauva alkaa muodostaa itsestään kuvaa esimerkiksi koskettelun avulla. Keho on jatkuvassa vuorovaikutuksessa sisäisten ja ulkoisten havaintojen kanssa ja ymmärrys siitä muuttuu jatkuvasti. Käsitteellisyys omasta kehosta kehittyy aluksi vuorovaikutuksessa vauvan ja häntä hoitavan aikuisen välillä. Pienellä lapsella on luontainen tapana olla vuorovaikutuksessa koko kehonsa kautta. (Kurvinen ym. 2013, 142.) Kurvisen ym. teorian mukaan tämän tutkimuksen tanssioppilaat ovat siis kehitysvaiheessa, jossa kehollisuus ja keholla kokeminen on vielä varsin luonnollista. Kun tässä ikävaiheessa saadaan kokemuksia kehotietoisuutta tukevasta tanssinopetuksesta, muodostuu oppilaille tanssikäsitys, jossa kehollisuuden kokemukset ovat oleellisessa osassa. Kehollisuus on ihmiselle siis luontainen asia heti syntymästä asti ja voidaan ajatella, että pieni lapsi kokee maailman hyvin kehollisesti. Keho myös muuttuu lapsuudessa nopeasti, mikä johtaa yhdessä harjoittelun kanssa motoristen taitojen oppimiseen. Fyysinen ja motorinen kehitys etenee nopeasti ja perusliikuntataitojen harjoittelu on vahvinta noin 2–7-vuotiaalla lapsella. Lapsi käyttää kehoaan monipuolisesti joka päivä ja iloitsee omista saavutuksistaan. Läheisten ihmisten kannustus on lapselle hyvin tärkeää. (Nurmiranta ym. 2009, 31.)

Myös Parviainen (1994) on tutkinut kehotietoisuuden kehittymistä. Parviaisen mukaansa kehollamme on luontainen taipumus liikkumiseen. Liikkuminen on ihmisen tapana olla olemassa, eikä se ole riippuvaista tahdosta. Lapsille kehollisuus on luonnollista, ja he kokevat maailmaa vahvasti oman kehonsa kautta. Parviaisen mukaan tietoisuuden kehittymiseksi tanssioppilas tarvitsee vuorovaikutusta, ja esimerkiksi opettajan tukea. Keho käy jatkuvaa dialogia ympäristön kanssa. Liikkuvuus on ihmiselle ominaista heti kun hän löytää itsensä maailmasta. Kehollisuus on meillä jo, mutta kehollisia kokemushorisontteja pystytään avaamaan liikkumisen avulla. Liikunnan kokemusten kautta, kuten tanssien, lapsi saa kokemuksia omasta kehostaan ja kehittää näin tietoisuutta liikkeen eri mahdollisuuksista. (Parviainen 1994, 29.)

Tämän tutkimuksen kannalta on mielenkiintoista, kuinka minä-tiedostavia 3–6-vuotiaat lapset ovat. Vastasyntynyt lapsi ei vielä tee eroa objektin ja subjektin välille, eli ihmisen minuus on vasta kehittymässä. Parviainen (1994) puhuu vastasyntyneestä esiobjektiivisena kehona. Esiobjektiivinen keho on avoimuus, jossa kielellinen representaatio ei ole vielä erottanut subjektia ja objektia toisistaan. Tätä esiobjektiivista kehoa kannamme mukana, vaikka olemme sen useassa tapauksessa jo kadottaneet. Myöhemmin ihmisen esiobjektiivinen keho pyrkii koko ajan pakenemaan olemisensa

syvyyttä. (Parviainen 1994, 63.) Tästä voidaan päätellä, että vastasyntynyt lapsi on kehossaan vahvasti yhtä maailman kanssa. Kehotietoisuus ei siis ole niin pienelle lapselle vielä erillinen asia, ei ole olemassa subjektia ja objektia. Lapsen minuuden voi nähdä selkeimmin kehittyneen noin kaksivuotiaalla, joka alkaa ilmaista omaa tahtoaan. Minuus nähdään usein rakentuvan vauvasta alkaen aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kautta. (Munter 2003, 66–67.) 3–4-vuotiaalle on jo syntynyt perusta minuudelle. Uhmakaudella lapsi koetteleeekin minänsä rajoja, mikä ilmenee voimakkaana tahtomisena. Tämän ikäinen tarvitseekin tilanteita, joissa tahtomista voi harjoitella. Näin lapsi saa kokemuksen siitä, että tahdolla on elämässä käyttöä. Pieni lapsi on vielä hyvin minäkeskeinen ja hänen on vaikea ymmärtää asioita toisen näkökulmasta. (Nurmiranta ym. 2009, 35, 58.)

Lapsen minuuden kehitystä voidaan lähestyä myös Daniel Sternin minä-teorian mukaan (mm. Kurvinen ym. 2013, 155). Sternin teoria lapsen minän kehityksestä on vaiheteoria, jossa lapsi siirtyy seuraavaan vaiheeseen saavutettuaan edellisen vaiheen kehitystehtävän. Sternin teoriassa korostuu ajatus siitä, että jo vauvalla on aistimuksia omasta minästä, ja lapsi on aktiivinen vuorovaikuttaja alusta lähtien. Sternin teorian mukaan 3–4-vuotias lapsi on kertovan minän vaiheessa, jossa lapsi kykenee kertomaan kertomuksia. Tarinoiden avulla lapsi alkaa muodostaa tarinaa omasta elämästään. Tarinoiden avulla lapsi myös kykenee kertomaan muille, mitä hän kokee ja voi sen kautta harjoitella omaksi itsekseen tulemistä. Mielikuvien avulla hän harjoittelee sitä, kuka hän on ja millainen maailma on. (Kurvinen ym. 2013, 155.) Kehitysteorioiden pohjalta voidaan päätellä, että 3–6-vuotiailla käsitys itsestään ja kehostaan on kehittymässä, mutta kehon ja mielen irtautuminen toisistaan ei ole vielä yhtä voimakasta kuin aikuisilla. Lapsi on siis aikuiseen verrattuna tavallaan enemmän yhtä kehonsa kanssa. Tietoisuuden kehittyminen omasta kehosta on kuitenkin vielä kesken, koska lapsella on kehostaan paljon aikuista vähemmän kokemuksia. Tämä pohdinta ikäryhmän kehitysvaiheesta on tutkimuksen taustalla ja vaikuttaa muun muassa siihen millä tavoin aineistoa katsotaan ja miten kehotietoisuutta suhteutetaan tanssitunnin tapahtumiin.

#### 4.2.2 Lapsitutkimuksen haasteet

Subjektiiivisten kokemusten, kuten kehollisuuden, tutkiminen ei ole suoraviivaista. Tässä tutkimuksessa myös kohdejoukko tuo tutkimiselle omat erityispiirteensä. Tutkija joutuu pohtimaan sitä, miten hän ottaa lapsuuden käsitteen huomioon metodia valitessaan ja minkälaista tietoa hän uskoo menetelmällä saavansa. Annu Tuovila on väitöskirjassaan (2003) tutkinut 7–13-vuotiaiden lasten musiikin opiskelua lapsia itseään haastatteleamalla ja pohtinut lasten tutkimista ja lasten

ymmärtämisen ehtoja. Tuovilan mukaan oleellista tutkijalle on ymmärtää toiminnan kontekstin olevan merkittävä osa sekä tutkijaa että tutkittavaa ilmiötä. Tutkimussuhteessa oleminen on kiinni osapuolten sen hetkisessä elämäntilanteesta, joten lapsen ja aikuisen välisen eron tunnistaminen on tärkeää. Lapsen suhde aikuiseen on erilainen kuin esimerkiksi lapsen suhde toiseen lapseen, koska aikuisilla on omakohtaista kokemusta sekä lapsuudesta että aikuisuudesta. Aikuiset ovat jo kerran olleet lapsia, mutta lapsilla ei ole kokemusta aikuisena olemisesta. Tuovila kuitenkin korostaa sitä, että tämä ero ei tarkoita sitä, että aikuiset voisivat ymmärtää lapsuutta paremmin kuin lapset itse. Kahden eri maailman kohtaaminen ja toisen ymmärtäminen voi olla haastavaa. Tuovila esittää ymmärtämisen välineeksi fenomenologiaa, koska siinä pyritään näkemään itse tutkittava ilmiö. (Tuovila 2003, 31–34.) Fenomenologiaa hyödynnetään myös tässä tutkimuksessa, ja sitä on eritelty tarkemmin luvussa 4.1.3.

Tutkimustyössään Tuovila on joutunut pohtimaan lasten tutkimisen haasteita, joista yhdeksi hän mainitsee väärinymmärtämisen vaaran. Lasten toiminnan aukikirjoittaminen on vaikeaa, koska kirjoitetusta materiaalista on haastavaa ymmärtää lasten tarkoittamia kontekstuaalisia merkitysyhteyksiä. Lasten toiminnan ymmärtäminen vaatiikin Tuovilan mukaan intensiivistä laadullista tutkimusta ja tutkittavan joukon koon rajaamista, koska lasten toiminnan merkityksen ymmärtäminen on hidas prosessi. Tutkijoiden onkin pohdittava tarkasti, miten lasten toimintaa voi määritellä kadottamatta se syvintä olemusta. (Tuovila 2003, 69–70.) Väärinymmärtämisen vaara on hyvä tiedostaa ja ymmärtää aikuisen ja lapsen maailmojen olevan erilaiset ja vaikuttavan tutkimukseen.

Metodin valitseminen määrittää tieteellistä tutkimusta. Tutkijan tulee pohtia sitä, miten lapsitutkimuksen erityispiirteet vaikuttavat metodin valintaan. Havainnointi on yksi eniten käytetty metodi pienten lasten tutkimuksessa. Sen on ehkä ajateltu sopivan metodiksi siksi, että pienten lasten voi olla vaikea kertoa omia ajatuksiaan. Käyttäytymistä havainnoitaessa lapsia pitää tarkkailla tarpeeksi kauan aikaa. Kasvatuksellisissa tilanteissa lasten havainnoinnissa on myös haasteita. Tarkasti strukturoidussa olosuhteissa lapsen käytöstä saattaa määrittää se mitä häneltä odotetaan. (Penn 2005, 9.) Tanssitunnilla esimerkiksi opettajan liikekieli saattaa ohjata tanssioppilaita arvostamaan tietynlaista tanssia. Siitä syystä opettajan onkin hyvä ohjata oppilaita huomaamaan, kuinka eri tavoin eri ihmiset tanssivat ja sanallistaa, että jokaisen tanssi on yhtä arvokasta. Lapsia havainnoitaessa voidaan miettiä, mitkä tekijät vaikuttavat tanssioppilaan liikekieleen. Tutkimuksessa käytettyä metodologiaa tulee myös harkita huolella ja pohtia, minkälaista tietoa se tuottaa.

Metodin valintaan vaikuttaa myös tutkijan suhtautuminen siihen, kuinka tärkeää lasten tuottama tieto on. Joskus tutkimuksissa lasten tunteiden ja ajatusten ajatellaan olevan epäluotettavia, vaikeasti todennettavia tai epärelevantteja (Penn 2005, 8). Tuovila tuo väitöskirjassaan ilmi tiedon

aikuiskeskeisyyden. Usein aikuislähtöiset tavoitteet nousevat tärkeämmäksi kuin lasten päämäärät. Silloin lapset syrjäytyvät toiminnan kohteiksi. Lapsuudesta kerätään tietoa perinteisesti aikuisilta, kuten esimerkiksi opettajilta tai vanhemmilta, mutta harvemmin lapsilta itseltään. Aikuisten tieto on helposti itseään uusintavaa, ja vaarana on, että ilman lapsilta itseltään kerättävää tietoa, lasten ja aikuisten erilaiset näkemykset lapsuudesta vain korostuvat entisestään. Tätä Tuovila nimittää aikuiskeskeisen tiedon kehäksi. (Tuovila 2003, 71–72.) Tässä tutkimuksessa lasten tuottama liike nähdään tärkeäksi. Toisaalta aineistoa on keräämässä, analysoimassa ja tulkitsemassa aikuinen, joka ei ole täysin kiinni lasten maailmassa ja tulkitsee sitä siis omasta näkökulmastaan.

Kehotietoisuuden kokemusten tutkiminen on haastavaa jo pelkästään sen abstraktin olemuksen vuoksi. Aikuisenkin voi olla hyvin vaikea hahmottaa omaa kehotietoisuuttaan, saati sitten lapsen, jolla ei välttämättä ole asian sanallistamiseen vaadittavia sanoja ajattelunsa välineenä. Tästä syystä esimerkiksi haastattelu tutkimusmenetelmänä rajattiin pois. Lapsia haastatteleamalla oltaisiin varmasti saatu tärkeää tietoa lasten kokemuksista, mutta tässä pro gradu -työssä haluttiin tutkia kehotietoista tanssikasvatusta laajemmin ja koettaa tavoitella sen olemusta teorioiden ja tanssituntien havainnoinnin kautta. Tutkimuksen tekeminen ei ikävä kyllä ole aina suoraviivaista. Se on sidoksissa totuuden, ennakkokuulojen ja todellisuuden ymmärtämiseen. Erityisesti ihmisiä tutkittaessa totuus on epäselvää. (Penn 2005, 20.) Metodin yksipuolisuudesta johtuen saaduista tuloksista ei voida vetää johtopäätöksiä siihen, että lapset kokisivat kehotietoisuuden juuri tutkijan esittämällä tavalla. Metodi ei siis esitä todellisuutta täydellisessä muodossa, mutta ilmentää todellisuutta omasta näkökulmastaan.

### **4.3 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimuksen teon eettiset kysymykset ovat viime vuosina olleet keskeisessä asemassa tieteellisessä keskustelussa (Strandell 2010, 10). Tässä pro gradu -työssä tutkimuskohteena ovat lapset, mikä tuo eettisyyden pohdinnalle erityisen tarpeen. Lapsiin ja nuoriin liittyvät kysymykset yhdistävät eri tieteenalojen eettisiä kysymyksiä, joten heihin liittyvä tutkimus joutuu ottamaan eettisyyden eri tavoin huomioon (Strandell 2010, 12). Lasten kanssa toimittaessa kuuluu tutkimuksessa pitää huolta eettisistä tavoitteista muun muassa ongelmanasettelua, tutkimusmetodiikkaa ja havaintojen tulkintaa koskien. Ainutkertaisia tilanteita kohdattaessa tulee toimia eettisesti kestäväällä tavalla. Lapsiin liittyvät eettiset kysymykset kohdistuvat sekä heidän liiallisen suojelemisensa välttämiseen, että heidän heikomman asemansa huomioimiseen. (Ruoppila 1999, 26.)

Vaikka lapset usein halutaan tutkimuksessa mieltää toimijoina ja osallistujina, tiedostetaan heidän olevan yhteiskunnallisesti marginaalisessa asemassa. Sen vuoksi he vaativat erityistä huomiota myös tutkimuskäytännöissä. (Strandell 2010, 16.) Yleensä lapset nähdään haavoittuvina ja suojeltavina (Lindlof & Taylor 2002, 96). Lasten tutkimuksessa olennaista on, että lapsia on suojattava kaikilta mahdollisilta tutkimuksesta johtuvilta haitoilta. Lasten terveen kehityksen tukeminen on kaikkea heitä koskevaa tutkimusta koskeva päämäärä. Lapset ja aikuiset ovat lähtökohtaisesti erilaisessa asemassa, koska tutkimuksen tekoon liittyvä valta on erilaista. Tutkijan on tärkeää huomata olevansa vallankäyttäjä, oli kyse millaisesta tutkimuksesta tahansa. Valta on läsnä päätettäessä, millaisia kysymyksiä asetetaan, mitä pidetään tutkimisen arvoisena ja miten tuloksia tulkitaan. (Ruoppila 1999, 26–29.) Tässä tutkimuksessa tutkijalla on suuri valta, koska hän katsoo ja arvioi lasten omaa ja henkilökohtaista tanssia ja tanssikokemusta tietämättä koskaan varmaksi sitä, miten tanssioppilaat ovat tanssinsa itse kokeneet. Tutkijana tavoitteeni on tiedostaa oma valtani suhteessa lapsiin ja ottaa heidän haavoittuvuutensa huomioon.

Haavoittuvuutensa vuoksi lapsia suojellaan tarkemmin kuin aikuisia, mikä voi toisaalta vaikuttaa myös kielteisesti heidän tutkimiseensa (Mäkelä 2010, 68). Lasten suojelemiseen pyrkivä tutkimus voi tahtomattaan sulkea lapset vaikuttamisen ulkopuolelle. Tällöin tutkimus päätyykin heikentämään lasten asemaa. Tutkimuksen haasteena on mieltää lapsi aikuisen rinnalle ja joskus jopa häntä vastaan, katkaisematta kuitenkaan lapsen ja aikuisen välistä sidettä. (Strandell 2010, 95.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tutkia nimenomaan lapsia ja heidän kehittymistään, joten heidän kokemuksensa nähdään tärkeinä ja tutkimisen arvoisena. Lasten näkeminen toimijoina ja osallistujina haastaa perinteisen näkemyksen aikuisen ja lapsen välisistä ontologisista eroista. Eettisen symmetrian periaatteen mukaan tutkimustilannetta pitää lähestyä siten, että aikuisten ja lasten välistä eroa ei oteta annettuna. Lapsia tutkittaessa tulisi lähteä liikkeelle samoista eettisistä periaatteista kuin muissakin tutkimuksissa. Erojen tulisi nousta esiin vasta tutkimustilanteista, eikä olla lähtöoletuksena. Haavoittuvuutta ei tulisi sijoittaa itse lapseen, vaan lapsen ja aikuisen väliseen valtasuhteeseen. (Strandell 2010, 103–104.)

Pienten lasten kanssa on tärkeää miettiä tutkimukseen suostumisen kysymyksiä. Tutkijan täytyy pohtia, miten pieni lapsi pystyy ilmaisemaan suostumuksensa tutkimukseen ja miten tunnistetaan kieltävä vastaus. (Strandell 2010, 16.) Tässä tutkimuksessa lupa kysyttiin etukäteen kirjallisesti oppilaiden vanhemmilta, sekä suullisesti oppilailta juuri ennen kuvaushetkeä. Tutkimuksen tekoa pyrittiin selittämään mahdollisimman ikätasoisesti, mutta samalla välttämällä lasten aliarvioimista. Lapsilla oli myös mahdollisuus olla suostumatta kuvattavaksi. Itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa antamalla tutkittaville oikeus päättää tutkimukseen osallistumisesta, koska tutkimuseettisten perusperiaatteiden mukaan tutkimukseen osallistumisen tulisi pääsääntöisesti olla

vapaaehtoista (Hirsjärvi ym. 2013, 25; Mäkelä 2010, 69.) Lapset eivät kuitenkaan välttämättä ymmärrä vapaaehtoisuuden käsitettä, joten tutkijan tulee etsiä keinoja saada itsensä ymmärretyksi (Lindlof & Taylor 2002, 96). Pienten lasten kohdalla on selvää, että tutkimukseen kysytään lupa myös lapsen vanhemmilta (Strandell 2010, 96).

Aineiston keräämisen jälkeen tutkijan pitää pohtia eettisesti myös sitä, miten aineistoa käsitellään. Tiedon julkaisemiseen liittyy yleisesti hyväksyttyjä eettisiä periaatteita, joiden mukaan toimiminen on jokaisen tutkijan omalla vastuulla. Jotta tutkimus on eettisesti hyvää, tulee sen noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. (Hirsjärvi ym. 2013, 23.) Tutkimusta analysoitaessa tulee pitää huoli, että aineisto ei ole ulkopuolisten saatavissa. Tutkittavien anonymiteetti on myös turvattava kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tietosuojan vuoksi on turvallisinta käyttää henkilöihin viitattaessa vain koodeja. (Ruoppila 1999, 41.) Tämän tutkimuksen yksilöitä ei pysty tunnistamaan ja aineisto hävitettiin tutkimuksen tekemisen jälkeen.

Myös tutkimuksen tulosten esittelyä tulee pohtia eettisyyden kannalta. Ei ole yhdentekevää, millaista tietoa tieteellinen tutkimus tuottaa. Tutkijan tulisikin ymmärtää millaisia representaatioita tutkimus luo esimerkiksi lapsuudesta. (Strandell 2010, 93.) Tieteellisen tutkimuksen tulokset luovutetaan osaksi tieteellistä keskustelua, joten niiden vaikutusta ei voi väheksyä. Tutkimustyön merkitys on suuri, koska se ohjaa tapamme ymmärtää todellisuutta. Tutkimustyön tuloksina esitetyt asiat ohjaavat elämismailmamme ymmärtämistä. Tämä asettaa kaikelle tutkimustyölle eettiset vaatimukset. (Varto 1992, 17.) Tämän tutkimuksen tulosten ei voida nähdä yleistävän lasten kehotietoisuuden kokemusta. Tutkimusotanta on pieni, ja sen tutkimisen tuloksena voidaan kehotietoisuuden ilmiötä tehdä näkyväksi tästä yhdestä näkökulmasta katsottuna. Tuloksena ei siis saada sellaista tietoa, joka voitaisiin sellaisenaan yleistää kaikkia lapsia koskevaksi.

# 5 TUTKIMUKSEN TEKEMINEN JA OPETTAJUUDEN KEHITTÄMINEN

Yhtenä tämän tutkimuksen tavoitteena on kehittyä opettajana ja tanssikasvattajana. Siksi pohdin monessa tutkimuksen vaiheessa omaa rooliani sekä tutkittavana että tutkijana. Tanssinopettajana olin osa tutkittavaa ilmiötä, joten toin siihen mukaan oman persoonallisuuteni ja subjektiivisen näkökulmani. Toisaalta taas esimerkiksi aineistoa havainnoidessani tavoitteeni oli olla pelkästään tutkijan roolissa, jotta pystyin tarkastelemaan tanssikasvatusta mahdollisimman objektiivisesti. Aineistoa tulkitessani kuitenkin tiedostin, että täysin ulkopuolisen havainnoijan roolin ottaminen ei onnistu. Olinhan ollut osa tanssituntia ja minulla oli jo kokemuksen mukainen näkökulma sen katsomiseen. Objektiivisempi ote olisi mahdollistunut, jos olisin videoinut toisen opettajan tunteja. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuitenkin kehittää omaa tanssinopetustani ja samalla edistää tämänkaltaisen tutkimuksen menetelmiä. Siksi omien tanssituntien käyttäminen aineistona on perusteltua. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaakseni pohdin omaa rooliani tässä tutkimuksessa ja sitä, miten se vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen.

Tässä osiossa käsittelen myös aineiston keräämistä ja analysointia. Tanssitunnin kehotietoisuutta tutkiessani pyrin saamaan otteen tanssinopetuksesta ja kehollisuuden asemasta siinä. Siksi minun piti ensin saada selville, millainen tutkimani tanssitunti on. Käytin hyväkseni videointia, mutta tutkimuksen ymmärtämistä selkeyttääkseni kirjoitin myös auki tanssitunnin tapahtumat. Seuraava työvaiheeni oli analysoida keräämääni aineisto, jotta pystyin tulkitsemaan sitä kehotietoisuuden näkökulmasta. Käsittelen aineiston analysointia luvussa 5.3.

## 5.1 *Tanssinopettaja omaa työtään tutkimassa*

Tutkijat pyrkivät yleensä siihen, että he sulautuvat tutkittavien joukkoon. Todellisuudessa kuitenkin kaikilla toimijoilla on jokin rooli, myös soluttautumaan pyrkivällä tutkijalla. Kentällä toimiva tutkija on siis suhteessa tutkittaviinsa. Tutkijan rooli, jonka hän ottaa sulautuakseen kentälle, on tärkeä

omaksua. Tutkijan tulee elää sen kautta, jotta havainnointi mahdollistuu. (Lindlof & Taylor 2002, 143.) Oma roolini oli kaksiosainen, koska omaa opetustani tutkiessa olin sekä tutkija että tutkittava. Jotta tutkimus on mahdollisimman luotettavaa, pitää tähän tutkijan rooliin kiinnittää huomiota ja tiedostaa sen monimutkaisuus.

Tutkimusta tekevä tutkija voi havaintoja tehdessään olla monessa roolissa, kuten osallistuvana havainnoijana, ihmisenä, kansalaisena tai vain neutraalina tutkijana (Vilkkä 2006, 67–69). Oma roolini tutkijana oli olla mahdollisimman neutraali tanssituntien aikana. Tutkija-minäni ei osallistunut tanssitunteihin juuri mitenkään. Ainoastaan tutkimuslupalomakkeiden jakaminen ja kerääminen ja videokameran ja tutkimuksen esitteleminen oppilaille tapahtui tutkijan roolissa. Tutkimusaineiston kerääminen videoimalla mahdollisti sen, ettei tutkijan tarvinnut olla läsnä tanssitunnilla. Koen, että tanssituntien aikana minun oli helppoa jättää tutkijan rooli pois. Olen kuvannut opetustani ennenkin, mikä todennäköisesti myötävaikutti siihen, että videokameran paikalla olo ei käsitykseni mukaan häirinnyt omaa opetustani. Tiedostin kameran olemassaolon, mutta en ottanut sitä huomioon opetuksessa. Olin suunnitellut tanssitunnit jo ennen kuin päätin mitkä tunnit tulisin videoimaan. Siten videointi ei vaikuttanut opetuksen sisältöön. Tavoitteenani oli pitää tanssitunnit täysin samanlaisena kuin mitä ne olisivat kyseisillä kerroilla olleet ilmankin videointia. En suunnitellut videointikertojen tanssitunteja erityisesti kehotietoisuutta tukeviksi, vaan käytin valmiiksi mietittyjä ja aiemmin käyttämiäni tuntisuunnitelmia. Siten saisin aineistoon mahdollisimman tavallisen tanssitunnin. Tietysti voidaan kyseenalaistaa se, pyrinkö tiedostamattani tavallista enemmän täyttämään kuvitelmaani mahdollisimman hyvästä tanssinopettajasta silloin kun opetustani videoitiin. Myös tämän pro gradu -työn tekeminen limittyi videoinnin kanssa ajallisesti, joten kehotietoisuutta tukeva tanssinopetus oli minulle opettajanakin mielessä tavallista enemmän.

Aineiston analysointi tapahtui tutkijan roolissa, koska tarkoituksena oli saada aineistosta objektiivinen kuva. Tässä tutkimuksen teon vaiheessa minua tutkijana auttoi luvussa 4.1.3. käsittelemäni fenomenologinen reduktio, jossa tapahtumasta pyritään saamaan käsitys ilmiöstä juuri sellaisena kuin se on. Tämä vaati toteutuakseen objektiivisuuteen keskittymistä, minkä koin aloittelevana tutkijana hyvin haastavana. Vaikka objektiivisuuteen pyrkivä työtapo olikin hyvin aikaa vievää, oli se kuitenkin tässä työvaiheessa tärkeää. Analyysivaiheessa tavoitteenani oli siis häivyttää omaa opettajan rooliani mahdollisimman paljon ja katsoa aineistoa ulkopuolisen silmin.

Aineiston analyysin jälkeen oli kerätyn materiaalin tulkitsemisen vuoro. Aineiston tulkinnassa oma roolini tanssikasvattajana oli yhtä tärkeä tutkijan roolin kanssa, koska tulkitsinhan nimenomaan itseäni ja omaa toimintaani tanssikasvatuksen suunnittelijana ja toteuttajana. Tulkintoja tehdessäni olin siis samanaikaisesti kahdessa roolissa eli tutkijana sekä opettajana. Tutkiva opettajuus on tutkimuksen tapa, joka näkee tutkivan otteen sopivan luonnollisesti opettajuuteen. Tutkiva



opettajuus opettajalle omaksuttuna asenteena johtaa oman työn kriittiseen reflektointiin ja jatkuvaan kehitykseen. Tutkivassa opettajuudessa kaksoisrooli nähdään hyödyllisenä kehityksen välineenä, eikä opettajan subjektiivisuuden ajatella olevan tutkimuksenteon esteenä. (Niikko 2010, 235–245.)

Aineiston tulkitseminen oli samalla itsereflektiota ja sitä kautta oman työn kehittämistä. Tutkijan oman opettajuuden kehittäminen tutkimuksen tekemisen seurauksena on yksi yleisestikin hyväksytty tapa lähestyä tutkimusta. Opettajan itsestään tekemän arvioinnin tarkoituksena on kehittää opettajan osaamista ja opetuksen laatua. Itsearviointi liittyy opettajan itsearvostukseen, itsetiedostukseen, pedagogisen ajattelun kehittämiseen ja opettajan omaan itsereflektioon. Itsearvioinnin edellytyksenä on muun muassa tietoisuus oman toiminnan tavoitteista ja tarpeeksi hyvä substanssiosaaminen. Opettajan tekemä itsereflektio ei kohdistu ainoastaan toimintaan, vaan myös sen taustalla olevaan oletamusperustaan, tietorakenteisiin ja arvoihin. (Korkeakoski 2004, 159–160.) Jos tutkija on samalla myös opettaja, voidaan pohtia, milloin tutkimus ylipäänsä eroaa oman työn kehittämisestä. Tieteellisen tutkimuksen tavoitteena on kuitenkin aina tuottaa uutta tietoa ja tuoda se julkisesti arvioitavaksi. (Heikkinen 2007, 30.) Tässä pro gradu -työssä tieteellisen tutkimuksen tekeminen ja uuden tiedon tuottaminen on pääasia, ja oman opettajuuden kehittäminen sen tavoiteltu seuraus. Vaikka opettajuuden kehittäminen ei ole tämän tutkimuksen päätavoite, on se kuitenkin ollut merkittävä osa tutkimuksen tekemistä ja tuonut tutkimiselle omanlaisiaan piirteitä.

Tutkimuksen tekemisen lajeista toimintatutkimus on lähellä pro gradu -työssäni käytettyä tutkimisen tapaa. Erona on kuitenkin se, että tämän tutkimuksen kaari ei seuraa toimintatutkimukselle ominaista käytäntöä, jossa tutkittavaa tapahtumaa tarkastellaan ennen ja jälkeen vaikuttamaan pyrkivien toimenpiteiden. Pro gradu -työssäni on siis toimintatutkimuksen piirteitä, vaikka se ei sitä puhtaasti olekaan. Tämä tutkimus on kuitenkin toimintatutkimuksen tapaan tutkimusta, jossa opettaja on tutkijan roolissa ja tarkastelee omaa työtään. Siksi toimintatutkimuksen periaatteista saa tukea myös tähän työhön. Toimintatutkimuksessa tavoitteena on saada käytännön hyötyjä, joilla toimintaa pystytään kehittämään. Yksilötasolla tapahtuvassa toimintatutkimuksessa opettaja esimerkiksi havainnoi omaa toimintaansa, kirjaa havaintojaan ylös ja keskustelee niistä kollegoidensa kanssa. (Heikkinen 2007, 18–19.)

Toimintatutkimus perustuu jatkuvan kehityksen ajatukseen. Ajattelutavan mukaan ihmiskunta kehittyy järkeään käyttäen vähitellen kohti parempaa. (Heikkinen & Rovio & Kiilakoski 2007, 82.) Toimintatutkimusta käyttävä opettaja havaitsee työssään jonkin muutosta kaipaavan asian ja tutkimuksen avulla pyrkii löytämään keinot sen ratkaisuun. Toimintatutkimus on tutkimusta, jossa käytäntöjä pyritään kehittämään entistä paremmiksi. Usein opettajan tutkimuksen kohde liittyy ihmisten käyttäytymiseen, jolloin toimintatutkimuksessa tutkitaan ihmisten toimintaa. Tutkimusta tekevällä opettajalla on tärkeä rooli. (Heikkinen 2007, 16–19.) Toimintatutkimus on asenne ja

mielentila eli enemmän kuin vain metodi. Toimintatutkimuksen ajattelutavan mukaan myös tavallisen ihmisen tieto on arvokasta ja arkisestakin toiminnasta voidaan synnyttää paljon tietoa. (Heikkinen & Huttunen 2007, 200.) Koska toimintatutkimuksen tavoitteena on toiminnan kehittäminen, täytyy tutkijalla olla kiinnostusta havainnoida, analysoida ja ymmärtää muutoksia. Omaa työtään kehittävää tutkijaa voidaan nimittää toimija-tutkijaksi. (Huovinen & Rovio 2007, 94.)

Toimintatutkimuksessa opettaja on sekä tutkija että osa tutkittavaa kohdetta, kuten itsekkin olin tulkintoja tehdessäni. Toimintatutkimuksessa ei siis ole samanlaista pyrkimystä tutkijan osuuden häivyttämiseen kuin monessa muussa tutkimuksen lajissa. Toimintatutkija ei pyri objektiivisuuteen ja ulkopuolisuuteen, vaan on aktiivinen vaikuttaja ja toimija. (Heikkinen 2007, 18–19.) Objektiivisuuden puuttumista ei nähdä kuitenkaan tutkimusta heikentävänä asiana tutkimuksen kohteesta johtuen. Toimintatutkimuksessa objektiivisuus ei ole edes tavoitettavissa, vaan luotettavuutta pyritään saavuttamaan muun muassa reflektiivisellä tutkimusotteella. Toimintatutkimuksessa toiminnan kehittäminen perustuu tutkijan reflektiiviseen ajatteluun. Tuttuja toimintatapoja pohtimalla voidaan omaksua uusia tapoja toiminnan kehittämiseen. (Heikkinen 2007, 33–34.) Tästä syystä olen itsekkin pyrkinyt tuomaan ilmi omia ennakkokäsityksiäni mahdollisimman näkyvästi, ja sitä kautta arvioimaan omaa toimintaani. Reflektointi on tärkeää, koska laadullinen tutkimus perustuu tutkijan vähitellen kehittyvään tulkintaan. Toimintaansa reflektoidessaan tutkija pystyy tiedostamaan oman tietämisensä mahdollisuuksia, ehtoja ja rajoituksia. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 152.)

Tutkimusta tehdessäni olin siis monessa roolissa, ja vaihdoin roolia tutkimusvaiheen ja tilanteen mukaan. Tutkimukseni ei ole siinä mielessä perinteinen tutkimus, että siinä ei ole jatkuvaa pyrkimystä täyteen objektiivisuuteen. Tärkeää kuitenkin on, että tätä ei nähdä tutkimusta heikentävänä asiana, vaan päinvastoin omalla roolillani on ollut tutkimusta rikastuttava osuus. Tutkivana opettajana toimiminen tuo tutkimukseen mukaan uudenlaista näkökulmaa. Kuten edellä on esitetty, ei tutkijan objektiivisuuteen pyrkiminen ole kaikissa tutkimuksen tavoissa edes tarkoituksenmukaista.

## *5.2 Aineiston kerääminen*

Keräsin aineistoni videoimalla yhteensä kahdeksan lastentanssituntia, joissa tanssioppilaat olivat 3–6-vuotiaita tyttöjä. Tutkimukseen osallistui kaksi eri tanssiryhmää, joilta molemmilta kuvattiin neljä tanssituntia. Ryhmät olivat aloittaneet elokuussa 2016 ja videointi tapahtui saman vuoden joulukuussa. Osa lapsista tunsivat toisensa jo edellisen vuoden tanssitunneilta. Oppilaat olivat

loppuvuodesta hyvin ryhmäytyneitä, ja tanssitunnin rakenne ja yhteiset käyttäytymissäännöt olivat heille tuttuja. Oppilaat olivat myös jo tottuneita opettajaan ja hänen tapoihinsa. Tanssioppilaiden huoltajilta kerättiin kirjalliset suostumukset videointiin ja aineiston käyttämiseen tutkimuksessa. Kaikki kyseisten ryhmien oppilaat osallistuivat tutkimukseen. Videoinnit tapahtuivat 4 viikon ajan kahden eri ryhmän tanssitunneilla, jotka kokoontuivat kerran viikossa. Tanssitunnin pituus oli 45 minuuttia ja yhden tunnin videoinnista tuli kestoaltaan noin 50 minuuttia sisältäen ryhmän aloitukseen ja lopetukseen kuuluvan ajan. Videomateriaalia oli siis aineiston keräämisen jälkeen yhteensä noin 6 tuntia 40 minuuttia.

Otannan koko tässä tutkimuksessa on melko pieni. Lastentanssi on laaja käsite, jonka kaikkien ulottuvuuksien huomioiminen tässä tutkimuksessa ei olisi ollut mielekästä. Siksi tässä tutkimuksessa päädyttiin valitsemaan tarkasteluun siitä vain hyvin suppea osa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa otannan koolle ei ole olemassa selkeää sääntöä, vaan tutkijan tulee sitä miettiessään ottaa huomioon muun muassa tutkimusongelma, tutkittavien saatavuus, aika ja resurssit. (Lindlof & Taylor 2002, 129.) Otannan suppeus on huomioitava muun muassa tulosten luotettavuudessa ja yleistettävyydessä. On tärkeää tiedostaa, että tieteellinen tutkimus esittää kohdettaan aina jollain tietyllä tavalla ja jossain suhteessa. Tutkimuksessa joudutaan tekemään valintoja siitä, mitä kuvaukseen sisällytetään ja mitä jätetään kuvauksen ulkopuolelle. (Hosu 2004, 29–30.)

Aineiston kerääminen tapahtui siis videoimalla, mitä käsittelen seuraavassa luvussa. Videoimiseen, kuten muihinkin metodeihin, liittyy omia erityispiirteitään, jotka tulee huomioida tutkimuksenteossa. Videoiden pohjalta olen laatinut myös esimerkkitanssitunnin, jota käsittelen luvussa 5.2.2. Esimerkin avulla on helpompi seurata videomateriaalin analysointia seuraavissa luvuissa, koska itse aineistoa ei voi tuoda osaksi tutkimuksen kirjallista osuutta.

### 5.2.1 Tanssituntien videointi

Aineiston keräämisen välineenä käytettiin videokameraa. Kameran käyttö tutkimuksessa on usein perusteltua, koska sen ajatellaan olevan lahjomaton. Aineistonkeruumenetelmänä videoinnin luotettavuus riippuu kuvauskohteesta, videokuvan laadusta, osallistujien reagoinnista kuvaustilanteeseen ja kuvausjärjestelyistä. (Vienola 2004, 74.) Tässä tutkimuksessa kamera asetettiin paikkaan, josta se pystyi kuvaamaan lähes koko tanssisalin alueen. Kameralta jäi kuvaamatta huoneen yksi nurkkaus, jossa oli muun muassa tanssisalin sisäänkäynti ja lasten juomapullojen säilyttämiseksi tarkoitettu penkki. Näin ollen osa lapsista saattoi välillä poistua kuvausalueelta.

Videointi mahdollistaa sen, että tutkijan ei tarvitse olla läsnä tutkimushetkellä. Videoinnin avulla aineistoa pystyy katsomaan havainnoijan näkökulmasta. Tutkittavat eivät tiedosta tutkijan läsnäoloa, jolloin tutkija ei pysty vaikuttamaan tutkittaviinsa. Kamerateat eivät ole samalla tavalla alttiita sosiaalisille tilanteille kuin ihmiset. (Lindlof & Taylor 2002, 115, 150.) Videoinnin sijaan olisin voinut käyttää menetelmänä esimerkiksi havaintojen kirjoittamista ylös, mutta se olisi todennäköisesti vaikuttanut enemmän tunnin kulkuun ja oppilaiden käyttäytymiseen. Tieteellistä tutkimusta tehtäessä valitut menetelmät ohjaavat havaintojen tekemistä ja niiden perusteella tehtyjä johtopäätöksiä. Metodien avulla todellisuus avautuu tutkijalle tiettyssä valossa. On kuitenkin tärkeää huomata, että valitut metodit myös sulkevat tutkittavaa todellisuutta omilla rajoituksillaan. Ei ole olemassa metodia, joka paljastaisi tutkittavan ilmiön kokonaan. (Hosu 2004, 24.)

Videolta pystyy käymään tilannetta läpi jälkikäteen ja tarkistaa mitä todella on tapahtunut ja missä järjestyksessä (Vienola 2004, 74). Tavallisessa opetustilanteessa moni tapahtuma jää opettajalta huomaamatta, koska hänen pitää samanaikaisesti keskittyä moneen asiaan. Pelkällä havainnoinnilla on rajoitteensa, koska visuaalinen muisti on rajallinen. Videolta asioita voi havainnoida kohta kohdalta ja esimerkiksi eri nopeuksilla. (Lindlof & Taylor 2002, 115.) Tallenteeseen myös pystyy palaamaan niin monta kertaa kuin haluaa. Videoinnin avulla opettaja pystyy muuttamaan omaa opetustaan, koska sen avulla kehittämisen tarpeessa olevat asiat tulevat näkyviksi. Reflektion kautta opettaja voi arvioida opetustapahtumaa. Tallennettujen tilanteiden avulla opettaja voi huomata eroja omien hyvän opettajan uskomusten ja omien käytänteidensä välillä. Videolta katsoessa omasta opetuksesta voi muistaa asioita, joita ei olisi muuten muistanut. (Tripp & Rich 2012.) Videoinnilla oli siis suora vaikutus omassa opettajuudessaani kehittymiseen.

Videointia tutkimusmetodina voi kritisoida esimerkiksi sen mahdollisella häiritsevällä vaikutuksella tutkittavien käyttäytymiseen. Tutkittavista voi tuntua siltä, että heitä tarkkaillaan. Tutkijan tulisikin herättää tutkittavissa luottamusta ennen videointia. (Lindlof & Taylor 2002, 116.) Tässä tapauksessa luottamus opettajan ja oppilaiden välillä oli syntynyt jo ennen tutkimuksen teon aloittamista. Kyseiset oppilaat ovat myös tottuneet satunnaiseen tanssituntien videointiin. Videokameran läsnäoloa valmisteltiin esittelemällä lapsille Nalle -niminen pehmolelu noin kuukausi ennen aineistonkeruuta. Nallella oli tanssisalissa oma paikka, korkea pöytä, jossa se oli tanssitunnin ajan. Tarkoituksena oli tehdä lapsille tutuksi muun muassa tanssisaliin tuotu pöytä ja se, että Nalleen tai pöytään ei saanut tanssitunnin aikana kurkotella. Myös videokamera tuotiin mukaan tanssitunneille pari viikkoa ennen varsinaista videointia. Videokamera oli pöydällä Nallen vieressä tanssitunnin ajan ja siihen tutustuttiin myös lähemmin tarkastelemalla ja esimerkiksi koskettamalla. Oman kokemukseni mukaan pöytä, Nalle ja videokamera tulivat lapsille tutuiksi ja suurin kiinnostus

niitä kohtaan oli jo ohi varsinaisen videoinnin alkaessa. Näillä valmisteluilla pyrittiin lisäämään videoinnin luotettavuutta aineiston keräämisessä.

Lapsia tutkittaessa heidän erityisyytensä muun muassa metodin valinnassa ja yksityisyyden suojaan liittyvissä kysymyksissä tulee ottaa huomioon. Lasten toimintaa tutkittaessa tulee vanhemmilta hankkia mahdolliset tutkimusluvut (Vienola 2004, 73). Tässä tapauksessa lasten vanhemmilta pyydettiin suostumukset aineiston keräämiseen ja sen käyttämiseen osana tutkimusta. Kaikkien oppilaiden vanhemmat suostuivat tutkimukseen osallistumiseen. Myös oppilaille selitettiin videoimisen syy heidän ikätasoaan vastaavalla tavalla ja annettiin mahdollisuus myös halutessaan kieltäytyä osallistumasta videointiin.

### 5.2.2 Esimerkkitanssitunti

Tutkimukseen käyttämäni aineisto tallennettiin videoinnin jälkeen analysointia varten digitaaliseen muotoon. Videotallenne hävitettiin tutkimuksen ollessa valmis tutkittavien yksityisyyden suojelemiseksi. Jotta tutkimukseen tutustuvien olisi vaivattomampaa seurata tutkimuksen etenemistä, esittelen seuraavaksi yhden tanssitunnin kirjallisessa muodossa. Kaikkia yksityiskohtia ei ole mahdollista kirjoittaa ylös, mutta oheinen esimerkkitanssitunti antaa pohjaa aineiston analyysin ja tulkinnan ymmärtämiselle. Tutkimusaineiston tanssitunneilla käytettiin eri työtapoja ja hyödynnettiin yksilö- ja parityöskentelyä. Kyseisten tanssituntien painopisteenä oli keho, johon liittyi esimerkiksi oman kinesfäärin hahmotus ja kehon mahdollisuuksien tutkiminen siitä tehtyjen muotojen avulla.

#### 1. Tunnin aloitus

- Oppilaat tulevat tanssisaliin vähitellen ja kerääntyvät istumaan piiriin tanssisalin lattialle. Tunnin alkaessa opettaja käy nimilistan kanssa läpi tanssitunnille osallistujat.

#### 2. Alkupiiri ja aiheeseen virittäytyminen

- Nimikierroksen jälkeen virittäydytään tunnin aiheeseen katsomalla yhdessä videolta talvista maisemaa, jossa sataa lunta. Opettaja kiinnittää lasten huomion lumihiihtaleiden tapaan leijailla maata kohti hiljalleen, kevyesti ja välillä pyörähdellen. Tehdään yhdessä oppilaille jo tuttu lyhyt alkutanssi piirissä, jossa harjoitellaan yksinkertaisia motorisia liikkeitä ja valmistaudutaan tulevia harjoituksia varten. Alkutanssi harjoitellaan ensin ilman musiikkia ja sen jälkeen musiikin kanssa.

#### 3. Tilassa liikkuminen, lämmittely

- Oppilaat lähtevät tanssimaan vapaasti tanssisalissa lumihiutaleiden leijailevaa liikettä tutkien. Tietyllä musiikin äänellä pysähdytään ja laskeudutaan kevyesti maahan lumikasmaielikuvan avulla ja muodostetaan kehosta erilaisia muotoja. Tarvittaessa opettaja antaa esimerkkejä kehon eri mahdollisuuksista ja kiinnittää oppilaiden huomion tiettyyn asiaan, esimerkiksi siihen mikä kehonosa ensimmäisenä koskettaa lattiaa.

#### 4. Keskittyminen

- Palataan takaisin piiriin seisomaan ja keskustellaan hetki siitä, kuinka jokainen lumihiutale on läheltä katsottuna eri muotoinen. Opettajan äänimerkillä oppilaat tekevät itsestään lumihiutaleen, eli improvisoivat erilaisia kehomuotoja. Opettaja ohjeistaa oppilaita kiinnittämään huomiota eri asioihin, esimerkiksi siihen onko oppilaan tekemä lumihiutale matalalla vai korkealla. Asennon muutos tehdään terävällä liikelaadulla ja oppilaat keskittyvät kuuntelemaan opettajan äänimerkkiä.

#### 5. Tauko, uusi järjestäytyminen

- Pidetään juomatauko ja järjestäydytään jonoon tanssisalin nurkkaan.

#### 6. Uuden liikemallin harjoittelu

- Liikutaan nurkasta nurkkaan niin, että jokainen oppilas lähtee liikkeelle omalla vuorollaan. Oppilailla on siten mahdollisuus katsoa myös toistensa liikettä. Tehdään esimerkiksi polvennostohyppyjä ja karhukävelyä, jotka harjoitellaan opettajan mallista, sekä lumihiutaleleijailua, joka harjoitellaan mielikuvien avulla.

#### 7. Parityöskentely, opitun soveltaminen

- Opettaja jakaa oppilaat pareihin ja oppilaat ottavat toisiaan käsistä kiinni. Pareittain harjoitellaan polvennostohyppyjä samalla parin kanssa vauhdikkaasti pyörien. Oppilaat vaihtavat pyörimisen suuntaa opettajan antamalla äänimerkillä.

#### 8. Koreografian harjoittelu, esitykseen valmistautuminen

- Harjoitellaan valmiiksi koreografioitua esitystanssia joulunäytöstä varten. Tunnin tavoitteena on tehdä esitystanssista oppilaille mahdollisimman tuttu, ja saada oppilaat vähitellen muistamaan koreografia ilman opettajan apua.
- Usein tässä kohtaa lastentanssituntia on vielä luova harjoitus, jossa tunnin aikana opittuja asioita on mahdollisuus soveltaa. Videoimani tanssitunnit olivat viimeiset tunnit ennen joulunäytöstä, joten esityksen harjoittelu vaati tanssitunnista suuren osan.

#### 9. Tunnin lopetus

- Tunnin lopuksi kokoonnutaan loppupiiriin ja opettaja kertaa ja sanallistaa tanssitunnin aikana opittuja asioita. Sen jälkeen oppilaat ottavat lattialta itselleen hyvän asennon

rentoutusta varten. Musiikin, mielikuvien ja opettajan huivilla tekemien silitysten avulla harjoitellaan rentouttamaan kehoa. Rentoutuksen jälkeen oppilaat muodostavat jonon ja poistuvat tanssisalista opettajan johdolla.

### *5.3 Aineiston analysointi*

Aineiston keräämisen jälkeen seuraava työvaihe oli kerätyn aineiston analysointi. Videomateriaalia tarkasteltiin mahdollisimman objektiivisesti. Tavoitteenani oli katsoa sitä tutkimusaiheestani keräämän teoriataustan valossa ja kiinnittäen huomioni tutkimuskysymyksiin. Tässä luvussa käsittelen tarkemmin tekemääni analyysiä ja erittelen analyysin vaiheet. Aloitin analyysin tekemisen havainnoimalla keräämääni videomateriaalia, mitä käsittelen seuraavaksi tarkemmin.

#### 5.3.1 Havainnointi

Aineiston analyysi alkoi videoaineiston katsomisella ja havaintojen tekemisellä. Käytin havainnointia menetelmänä analysoinnin alkuvaiheessa. Havainnointi on tutkimusmenetelmänä joustava ja se soveltuu erityisen hyvin muuttuvien tutkimustilanteiden tutkimiseen. Menetelmä on tarkoituksenmukainen silloinkin, kun tutkimuskohteesta ei ole vielä paljon tietoa. Havainnoitaessa pystytään säilyttämään tuntuma tutkittavaan ilmiöön kokonaisuutena. Tällöin tutkimuskohdetta ei ole tarpeen irrottaa ympäristöstään, vaan ilmiön ja ympäristön suhteen tutkiminen on osa tutkimusta. (Törrönen 1999, 221.) Tutkijana koin, että havaintojen tekemiseen keskittymällä pystyin parhaiten katsomaan aineistoa mahdollisimman objektiivisesti.

Havainnoinnilla tutkimusmenetelmänä on pitkä historia esimerkiksi juuri kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa siitä, mitä todella tapahtuu ja asiat nähdään niiden omassa kontekstissa. Tutkimusmenetelmän etuna on, että sen avulla saadaan välitöntä tietoa ja päästään ilmiön luonnollisiin ympäristöihin. Kyselemällä saatua tietoa saatetaan muokata, kun taas havainnoimalla käyttäytyminen nähdään aidossa tilanteessa. Havainnointi on hyvä aineistonkeruumenetelmä myös silloin, kun halutaan monipuolista tietoa lukuisine yksityiskohtineen. Esimerkiksi lasten arkinen toiminta on niin monimuotoista, että siitä on vaikea saada syvällistä tietoa muuten kuin havainnoimalla. (Grönfors 2007, 154–156; Hirsjärvi ym. 2013, 213.) Siksi koin havainnoinnin sopivan hyvin myös tämän aineiston käsittelyyn.

Havainnoijan täytyy pitää mieli avoimena, jolloin tutkijan omat mielipiteet, ajatukset ja kulttuuriset raamit ovat avoimia muutokselle tutkimuksen kuluessa (Lindlof & Taylor 2002, 134). Etenkin tässä tutkimuksessa, kun tutkija on samalla osa tutkittavaa ilmiötä, on mielen avoimuuteen kiinnitettävä huomiota. Opettaja-minälläni oli tanssitunneista jo omat näkemyksensä, jotka olivat muodostuneet oman roolin kautta tilannetta katsomalla. Kuitenkin havainnoinnin vaiheessa aineistoa oli tavoitteena katsoa vain tutkijan silmin. Havainnoinnissa on tärkeää pyrkiä katsomaan kohdetta niin, ettei tutkijalla ole valmiita odotuksia siitä, mitä hän tulee näkemään. Ensimmäisellä aineistoon tutustumisen kerralla ei tulisi vielä pyrkiä selittämään syy-seuraus -suhteita tai yhdistää aineistoa mihinkään teoriaan, vaan yksinkertaisesti pyrkiä näkemään, mitä tapahtuu. (Lindlof & Taylor 2002, 153.) Tämän työvaiheen apuna oli fenomenologinen reduktio, jota on käsitelty tarkemmin kappaleessa 4.1.3.

Havainnointia tutkimusmenetelmänä käyttämällä tavoitteena oli saada tietoa siitä mitä tanssitunnilla todella tapahtuu. Aineiston tulkitseminen ei tässä vaiheessa ollut vielä ajankohtaista. Havainnoimalla ei saada vastausta siihen, miksi ihmiset tekevät niin kuin tekevät, vaan siihen mitä he tekevät ja miltä asiat näyttävät. Aineistoa tarkasteltiin tutkimusongelma mielessä pitäen, joten havainnoinnin tapa riippui paljon myös tutkimuskysymyksistä ja tutkimuksen tavoitteista. Havainnointi tutkimusmenetelmänä ei siis ole mielivaltaista. Havaintoja tehdessään voi tutkijalla olla mielessään kysymyksiä, kuten miksi ihmiset toimivat tietyllä tavalla ja miten tehdyt havainnot liittyvät toisiinsa. (Vilkka 2006, 78, 143–149.)

Havaintojen tekeminen on osa jokapäiväistä elämää, mutta myös yksi tieteellisen tutkimisen tapa. Tieteellinen havaintojen teko on hyvin saman tyyppistä kuin arkielämän havainnointi, koska molemmissa tarvitaan kaikkia aisteja tiedon vastaanottamiseen ja tietoa työstetään järjen avulla. Tieteessä ajattelu tosin ohjaa havaintoja arkielämää enemmän. Havainnoinnin aikana tutkijan tulee täsmentää tutkimusongelmaa, arvioida tutkimuksen etenemistä sekä lopuksi tehdä huolellinen analyysi ja johtopäätökset. Tutkijan rooliin liittyy metodinen ja teoreettinen osaaminen ja niiden yhdistäminen aineiston keräämisessä. (Grönfors 2007, 151–153.) Havainnointi on toimiva tutkimusmenetelmä erityisesti silloin, kun tutkittava tieto ilmenee hiljaisena tietona. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan tietoa, joka on hankittu käytännöllistä tietoa aistimalla, tekemällä ja harjaannuttamalla. Tieto ja taito muodostuvat seuraamalla toisten tekemisiä ja oman kokemuksen kautta. Tekemisessä on olemassa säännöt, mutta niitä ei välttämättä pystytä sanallisesti välittämään toisille, vaan tieto siirtyy seuraamisen kautta. (Vilkka 2006, 143–149.)

Analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa katsoin videoita läpi useita kertoja, koska huomasin tämän työvaiheen olevan minulle tutkijana erityisen haastava. Ensimmäisellä kerralla objektiivinen havainnointi ei ollut vielä mahdollista, vaan opettaja-minälläni oli voimakas tarve tarkkailla



tanssitunteja pedagogisista näkökulmista. Siksi päädyin siihen, että katsoin videot ensin täysin opettajan roolin kautta. Vasta sen jälkeen minun oli mahdollista päästää irti opettaja-minästäni, paneutua tutkijan rooliin ja havainnoida tapahtumia objektiivisesti. Tämän työtavan ansiosta minun ei tarvinnut taistella samanaikaisesti kahden eri roolin ristipaineessa ja pääsin keskittymään rauhassa aina toiseen näkökulmaan. Objektiivisen havainnoinnin tavoitteena oli nähdä puhtaasti se, mitä tanssitunnilla tapahtui. Ensimmäisillä katselukerroilla en vielä kirjannut ylös asioita, vaan keskityin vain katsomaan. Analyysivaihe jatkui muistiinpanojen kirjoittamisella, mistä kerron tarkemmin seuraavassa luvussa.

### 5.3.2 Analyysin vaiheet

Aineiston analyysissä tutkija pyrkii selvittämään, mitä kerätty aineisto kertoo tutkimusongelmasta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysissä ja tulkinnassa on olemassa monia vaihtoehtoisia tapoja. Analyysiin vaikuttaa muun muassa tutkijan persoona, arvomaailma, kulttuuri ja teoreettinen orientaatio, jotka kaikki vaikuttavat siihen, miten aineistoa tarkastellaan. Laadullinen tutkimus kehittää myös tutkijaa itseään ja hänen tulkinnallisia kykyjään. Aineistoa tulkittaessa tulee ottaa huomioon aiemmat tutkimukset ja teoriatausta. (Lindlof & Taylor 2002, 209–218.) Tavoitteenani tätä tutkimusta tehdessä oli selvittää, mitä kehotietoisuus tarkoittaa lastentanssissa. Tämä tutkielma on vahvasti teoriaan perustuva, mutta aineiston analyysin avulla teoriaa voidaan tarkastella todellisen elämän tanssituntiin perustuen.

Kehotietoisuutta voi videoaineistostani tutkia monella eri tavalla. Voidaan tutkia esimerkiksi sitä, kuinka suuri osa tunnista ajallisesti koostuu opettajajohtoisesta tai oppilasjohtoisesta opetuksesta. Mahdollisuutena on myös tutkia, minkälaisia tilaisuuksia yksittäisellä oppilaalla on lähestyä tanssia kehotietoisuuden kautta kyseisillä tanssitunneilla. Videoita voi analysoida opettajan näkökulmasta ja selvittää sitä, miten opettaja omalla toiminnallaan tukee oppilaitaan kehotietoiseen liikkeeseen. Tässä pro gradu -työssä lähdin analysoimaan aineistoa tutkimusongelmani kautta vahvasti teoriataustaa hyödyntäen. Kehotietoisuus on hyvin laaja ja moniulotteinen käsite, jota ei voi selittää tyhjentävästi. Koin, että päästäkseni mahdollisimman lähelle kehotietoisuuden käsitettä minun tuli tutkijana tarkastella aineistoani vahvasti tässä tutkimuksessa esittelemäni teorian kautta. Uskon, että muussa tapauksessa kehotietoisuuden käsite olisi muuttunut liian yksipuoliseksi tai toisaalta kasvanut hallitsemattoman laajaksi. Tulokulmani tutkimusaiheeseen oli vahvasti siinä, että haluan kehittää tanssikasvatusta kehotietoisuuden kehittymistä tukevaksi. Tutkimuskysymyksenäni oli, että mitä kehotietoisuus tarkoittaa lastentanssissa ja mikä tekee tanssista kehotietoista.

Analyysi on prosessi, jossa aineistoa luokitellaan ja erotellaan ryhmiin ja joista muodostetaan uusia ryhmiä, teemoja ja muodostelmia. Aineistoa muokataan sellaiseen muotoon, josta sitä pystytään tulkitsemaan tutkimusongelman kannalta. Ensimmäisenä aineistoa pyritään saamaan hallintaan kategorisoimalla ja lajittelemalla. Seuraavaksi aineistoa supistetaan ja vähennetään. (Lindlof & Taylor 2002, 209–218.) Analyysini alkoi videoaineiston havainnoinnilla. Pidin tärkeimmät teoreetikoni, eli Klemolan, Merleau-Pontyn, Parviaisen ja Anttilan käden ulottuvilla koko analyysin ajan. Peilasin heidän ajatuksiaan videomateriaaliin ja tutkimuskysymyksiini. Käytännössä katsoin videoita, luin kirjallisuutta ja kirjoitin muistiinpanoja näiden molempien yhteisesti herättämistä ajatuksista. Tässä vaiheessa tutkimustani itsellenikin alkoi kirkastua ajatus siitä, mitä haluan tutkia ja mikä tämän tutkimuksen tarkoitus on. Muistiinpanojen ja videomateriaalin analysoinnin jälkeen pidin analysointivaiheesta taukoa noin kuukauden verran. Koin sen auttavan siihen, että näin omat muistiinpanoni tuoreemmasta näkökulmasta ja havaitsin paremmin niistä esiin nousevat havainnot ja usein toistuvat ajatukset.

Tauon jälkeen aloin käydä läpi kirjoittamiani muistiinpanoja. Kirjoitustani lukiessani huomasin, että ajatuksistani oli huomattavissa tietynlainen sykli. Palasin toistuvasti pohtimaan muutamaa samaa teemaa. Tässä työvaiheessa koin mielekkäimmäksi sen, että aloin lajitella muistiinpanojani tiettyjen kategorioiden alle. Kategoriat eivät siis muodostuneet tanssituntien kronologian mukaan, vaan eri kohdista tanssituntia oli yhdistettävissä samanlaisia teemoja. Kategorisointi on yksi aineiston käsittelyn muoto. Se tarkoittaa sitä, että aineiston osalle annetaan yleisluonnehdinta. Kattegoria tarkoittaa erilaisia yleisiä ilmiöitä, kuten teemoja tai konsepteja, joihin aineistoa voidaan jakaa. Teoreettinen viitekehys tuo merkityksiä, jonka mukaan aineistoa voidaan lajitella. Kun tutkija on käynyt aineistoaan läpi, usein moneen kertaan, hän huomaa, mitkä aineiston osat ovat merkityssuhteessa keskenään ja muodostavat siis yhteisen kategorian. Aineiston koodaaminen auttaa tutkijaa hahmottamaan sitä mitä aineistosta ollaan etsimässä. Osa aineistosta voi jäädä koodaamatta, koska koodaaminen auttaa tutkijaa erottelemaan raaka-aineistosta tutkimuksen kannalta merkittävän osuuden. (Lindlof & Taylor 2002, 209–218.) Aineistostani osa siis jäi valitsemieni teemojen tai kategorioiden ulkopuolelle.

Aineiston analyysivaiheessa muistiinpanoistani muodostui kolme suurempaa kategoriaa eli teemaa. Ensimmäiseen teemaan liittyi kysymyksiä siitä, miksi ja miten tanssilla kasvatetaan. Pohdin esimerkiksi sitä, onko tanssin tarkoitus oppia toistamaan opettajan näyttämiä liikkeitä vai saada oppilaat tietoisiksi omista liikkumismahdollisuuksistaan ja sitä kautta kehittää kehon kykyä liikkua. Tässä tärkeänä teoriataustana oli tanssin uusi paradigma, mitä esimerkiksi Parviainen, Monni ja Anttila ovat käsitelleet omissa tutkimuksissaan. Toinen teema liittyy Klemolan ja Merleau-Pontyn ajatuksiin kehotietoisuudesta ja ruumiinfenomenologiasta. Pohdin esimerkiksi sitä mikä on ilmaisun

ja varsinaisuuden kokemisen suhde kehotietoisuuteen. Kolmas teema nousi esiin omista kokemuksistani, jotka taas liittyvät kyseiseen yksittäiseen työympäristöön eivätkä ole laajalle yleistettäviä. Tällaiset rakenteet ovat kuitenkin tärkeitä, koska kehotietoisien tanssin opettaminen on kiinni monista käytännön ratkaisuista, joita tehdään tanssikouluissa työtä rajaavina tekijöinä. Näitä ovat esimerkiksi päätökset ryhmäkokoihin ja lukuvuoden aikatauluihin liittyen. Jaoin siis teoriataustan ja videomateriaalini perusteella kirjoitetut muistiinpanot kolmeen teemaan, joiden perusteella lähdin aiheistani tulkitsemaan. Osa aineistostani jäi siis käyttämättä. Muun muassa Lindlof ja Taylor (2002) ovat kirjoittaneet siitä, kuinka tutkijan tulee priorisoida aineiston käyttäminen. Kaikkea aineistoa ei analysoida ja tulkita, vaan tutkijan tulee löytää aineistosta se materiaali, jota käytetään. Tutkijan on hyvä välillä palata katsomaan aineistoa kokonaisuudessa, jotta hän huomaa, onko tarvetta vaihtaa strategiaa ja millainen kokonaisuus aineistosta alkaa muodostua. Aineiston analysoinnin varhaisessa vaiheessa tutkija reflektoi tapahtumia ja tekee sivuhuomautuksia sekä kommentteja aineistosta. (Lindlof & Taylor 2002, 209–218.)

Analysointivaiheen jälkeen minulla oli siis kolmeen teemaan jaettuja muistiinpanoja. Seuraavassa työvaiheessa aloin tulkita tätä aineistoa teoreettisen taustani valossa. Saamani tulosten tavoitteena on vastata tutkimuskysymykseeni siitä, mitä kehotietoisuus tarkoittaa lastentanssissa ja mikä tekee tanssista kehotietoista. Halusin myös selvittää, miten oppilaan omaan liikkeeseen perustuvassa tanssikasvatuksessa voidaan tukea kehotietoisuuden kehitystä ja miten kehotietoisuuden kehittymistä voidaan tutkia lastentanssissa. Näihin kysymyksiin hain vastauksia teemoihin jaettujen muistiinpanojen ja teoriataustan kautta. Seuraavassa luvussa esittelen saamani tulokset.

## 6 KEHOTIETOISUUTTA TUKEVA TANSSIKASVATUS

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen aikana syntyneitä ymmärryksiä siitä, mitä kehotietoisuus tarkoittaa lastentanssissa. Esittelen niitä tuloksia ja tulkintoja, mitä tutkimuksessa esiin tuotu teoreettinen tausta ja käytännön toiminnasta kerätyn aineiston analysoiminen yhdessä tuovat. Tulkinta tarkoittaa analyysissä esiin nousevien merkitysten selkiyttämistä ja pohdintaa. Tutkija pohtii analyysin tuloksia ja tekee niiden perusteella johtopäätöksiä, eli tulkitsee aineistoaan. (Hirsjärvi ym. 2013, 229.) Tämän tutkimuksen tekemisen, eli tiedon keräämisen, analysoinnin ja tulkinnan, aikana on syntynyt tietoa kehotietoisuutta tukevan tanssikasvatuksen elementeistä. Tanssikasvatuksella on mahdollisuus tukea oppilaan tietoisuutta itsestään ja kehostaan, koska tanssiminen on tanssijan oman ja ainutlaatuisen kehon liikuttamista. Tietoisuuden näen tässä tutkimuksessa erityisesti kehon kautta ja kehossa tapahtuvaksi. Ihminen on kokonaisuus, jossa kaiken edellytyksenä on keho. Ilman kehoa meitä ei olisi. Kehon avulla saamme havaintoja maailmasta, minkä avulla luomme tietoisuutta ympäristöstä ja itsestämme siinä. Oman itsensä tunteminen ja havaitseminen edellyttävät oman kehon tiedostamista, koska sen avulla olemme kiinnittyneitä tähän maailmaan. Kuten aiemmissa luvuissa on perusteltu, on kehotietoisuuden tukeminen yksi tanssikasvatuksen osa-alue. Sen vuoksi tanssinopettajan on merkittävää pitää se esillä omassa opetuksessaan. Toiminnan ja ajattelun avulla tulemme tietoiseksi itsestämme ja omasta olemisestamme maailmassa. Tietoisuuden kautta havaitsemme itsemme toimijoina ja ymmärrämme toimintamme vaikutuksen ja merkittävyyden.

Tanssiessaan ihminen liikuttaa kehoaan itse, koska omakohtaista tanssikokemusta varten ei kukaan pysty liikuttamaan toisen kehoa toisen puolesta. Tanssimisen edellytys on siis oman kehon liikuttaminen. Tanssia tutkittaessa on olennaista päästä kiinni juuri kyseisen kohderyhmän tanssiin ja pyrkiä näkemään lasten tanssi sellaisena kuin se on. Pienet lapset ovat tutkimuskohteena hyvin eläviä sekä aktiivisia, ja heidän olemisensa on erityistä ja erilaista kuin aikuisten. Heidän kehotietoisuutensa voidaan ajatella ilmentyvän eri tavalla kuin aikuisten, mikä tekee kohderyhmän tutkimisen haastavaksi.

Tietoisuus omasta kehosta avaa uusia mahdollisuuksia ja kokemuksia, joiden avulla voimme jäsentää itseämme ja maailmaa. Oman kehon tietoisuuden liikuttamisen mahdollistamiseksi tarvitaan

ajattelua ja itsestään tietoista ihmistä, koska muuten tanssista ei tulisi tanssijan omaa tanssia. Tanssi, josta tässä tutkimuksessa olen erityisesti kiinnostunut, on tanssijan oman kehon tuottamaa liikettä, joka ei pyri mihinkään valmiiksi ajateltuun liikemalliin. Improvisaatiopohjainen tanssi tapahtuu tanssijan kehollisen tietoisuuden kautta, eli liikkeen tavoite syntyy liikkeessä. Tämän vastakohtana olisi liike, joka muodostuu sen muodon mukaan, joka on jo valmiiksi päätetty ennen liikkeeseen ryhtymistä. Seuraavissa luvuissa esittelen tutkimuksen aikana lisääntyntä ymmärrystä tästä tanssin syntymisen oleellisesta erosta. Sen pohjalta ymmärrän tanssin liikkeeksi, jota ajattelu ei yksin hallitse. Kehosta ja mielestä tulee kokonaisuus, joka tuottaa liikettä. Tässä hetkessä syntyntä tietoisuutta kutsun kehotietoisuudeksi. Jotta tanssin avulla syntyvää tietoisuutta pystyy tutkimaan, pitää ensin ymmärtää tietoisuuden käsite ja nähdä kehollisuuden merkitys tietoisuuden muotoutumisessa. Näistä käsitteistä olen muodostanut ymmärrystä teoreettisen taustan avulla, jota olen esitellyt tämän tutkimusraportin aiemmissa luvuissa.

Olen jakanut tulosten tarkastelun osioihin, jotka on jaettu analyysivaiheessa syntyneiden teemojen mukaan. Ensimmäisessä osassa käsittelen sitä, miksi ja miten tanssilla kasvatetaan. Pohdin sitä, mikä tanssikasvatuksessa on olennaista ja miten opettajan toiminta kuvastaa hänen tanssikäsitystään. Kehotietoista tanssikasvatusta käsiteltäessä tämä teema on mielestäni erittäin tärkeä, vaikka opettajan tanssikäsitys saattaakin joissain tapauksissa olla jopa kehotietoisuutta vähättelevä. Tanssikäsityksen pohtiminen ja kehotietoisesta tanssikasvatuksen merkittävyyden perusteleminen on kuitenkin edellytys sille, että kehotietoisesta tanssikasvatuksesta voidaan edes puhua ja siihen pyrkiä. Tanssinopettajan tavoitteet ja tanssikäsitys näkyvät hänen kaikessa toiminnassaan. Tähän liittyy olennaisesti tanssin uusi paradigma eli laajempi ymmärrys tanssista ja tanssin perimmäisestä olemuksesta. Tässä ensimmäisessä osiossa pääpaino on opettajan pedagogisissa valinnoissa. Toinen analyysivaiheessa esiin noussut teema on tietoisuuden kehittäminen tanssijan oman liikkeen avulla, jolloin näkökulma vaihtuu opettajasta oppilaaseen. Tässä luvussa pohdin liikettä ja sen kokemusta kehotietoisuuden saavuttamisessa tanssituntien videoaineiston analyysiin ja erityisesti Klemolan liikunnan teoriaan pohjaten.

Kolmannessa osiossa käsittelen tanssinopettamisen käytännön haasteita, jotka rajaavat tai parantavat opettajan mahdollisuuksia tehdä opetuksestaan lastentanssioppilaiden kehotietoisuutta kehittävä. Tähän liittyvät esimerkiksi aikataululliset haasteet ja ulkoapäin asetetut tavoitteet, mitkä ovat oleellisia asioita, kun kehotietoista tanssikasvatusta halutaan lähteä toteuttamaan käytännössä. Tämä kolmas teema perustelee myös monia valintoja, jotka tanssinopettajana videoaineiston tanssitunneilla tein. Kaikki kolme edellä esittämäni teemaa liittyvät myös toisiinsa, koska esimerkiksi opetussuunnitelma muodostuu aina siihen tanssikäsitykseen pohjautuen, mikä kyseisenä aikana ymmärretään tanssiksi. Jako kolmeen teemaan on siis kehitetty järjestelemään tulosten

esittämistä mahdollisimman helposti ymmärrettävässä muodossa. Tuloksia esitellessäni olen liittänyt mukaan otteita tutkimusaineiston tanssitunneilla tapahtuneista tilanteista, jotka on erotettu muusta tekstistä kursiivilla. Nämä otteet ovat käytännön tapahtumia, jotka olen tulkinnut tutkijan näkökulmasta. Ne eivät siis ole objektiivisesti havaittuja tilanteita, vaan aineiston analyysin jälkeen tutkimuskysymyksiin nähden syntyneitä tulkintoja.

## 6.1 Miksi ja miten tanssilla kasvatetaan?

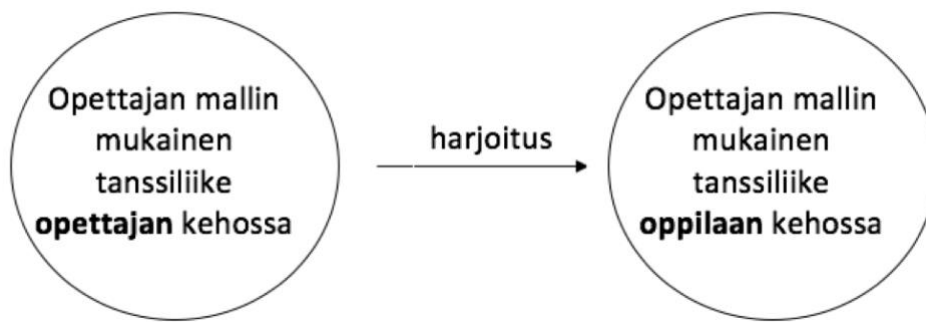
*Harjoituksen tavoitteena on liikkua vuoron perään tanssisalin nurkasta nurkkaan mahdollisimman keveästi lumihiutaleen liikettä mallintaen. Eräs tanssioppilas juoksee omalla vuorollaan puoleen väliin salia ja pysähtyy paikalleen. Hetken aikaa on epäselvää, onko oppilas muistanut harjoituksen tarkoituksen, vai tarvitsisiko hän apua sen muistamiseen. Oppilas jatkaa kuitenkin matkaa perille asti, jonka jälkeen hän sanoo opettajalle: ”Tää vähän jääty matkalla, kun oli liikaa pakkasta”.*

Tässä luvussa käsittelen tanssia sen kasvatuksellisesta näkökulmasta. Tanssi on taidetta ja ruumiin liikuntaa, mutta myös kasvatusta, johon liittyy paljon pedagogista pohdintaa. Kasvatus tapahtuu aina joidenkin arvojen mukaan, jotka määrittävät sen luonnetta. Tanssitunteja analysoidessani yksi huomionarvoinen seikka oli erilaisten harjoitusten tavoitteet ja arvot niiden tavoitteiden takana. Opettaja opettaa oppilaitaan arvojensa mukaan ja asettaa oppimisen tavoitteet opetussuunnitelman sekä itse tärkeänä pitamiensä asioiden perusteella. Tanssikasvatuksessa käytännön harjoitusten mahdollisuudet ovat melkein rajattomat. Opettajalla on siis paljon päätöksiä tehtävänä, kun hän kehittää tanssitunnin harjoitteita. Videomateriaalia analysoidessa kysymys siitä, miksi opettaja teki jonkin valinnan, nousi esiin yhä uudestaan. Myös pohdinta tavoitteiden toteutumisesta on oleellista. Tutkimusaineistoa tulkittaessa voidaan käsitellä myös sitä, toteutuiko harjoituksen tavoite opettajan tarkoittamalla tavalla ja johtiko harjoitus ennalta suunnittele mattomien asioiden oppimiseen. Tämän vuoksi tanssikasvatuksen tavoitteiden pohtiminen on tärkeää. Kehotietoiseen tanssikasvatukseen pyritäessä yhtenä tärkeimpänä asiana näen, että opettaja kykenee tarkastelemaan opetuksensa tavoitteita. Opettajan tulisi ymmärtää ja tietoisesti pohtia hänen omien arvojensa, sekä yleisesti tanssin kentällä arvossa pidettyjen asioiden taustoja. Tietoinen pohdinta arvojen taustalla vaikuttavista ilmiöistä on tärkeää, koska kasvatus vaikuttaa laajasti yhteiskuntaan. Tämän tutkimuksen avulla pyrin kehittämään välineitä tätä tarkastelua varten.

Kehotietoisuuden kehittämiseen pyrittäessä oppilaan aktiivisen aseman korostaminen oppimistapahtumassa on keskeistä. Jokaisella oppilaalla on oma keho, johon kukaan toinen ei voi päästä sisälle samalla tavalla kuin oppilas itse. Opettaja voi toiminnallaan luoda oppilaalle mahdollisuuksia ja välineitä kehotietoisuuden kehittämiseen, mutta oppilaan omalla työllä on ratkaiseva merkitys. Tarkastelen tähän oppimistavoitteeseen liittyviä näkökulmia oppimisen tavoitteen, oppimistavan sekä opettajan ja oppilaan suhteen kautta. Itsensä tiedostaminen on pohjana sille, että yksilö kykenee toimimaan tarkoituksenmukaisesti ja ymmärtämään toimintansa merkityksen omassa elämässään. Näitä taitoja puolestaan tarvitaan, jotta yksilöstä tulee aktiivinen yhteiskunnan jäsen, joka kykenee kehittämään myös omaa ympäristöään. Tässä luvussa luon pohjaa opetukselle, jossa korostetaan tanssin tarkoitusta oppilaan luovuuden, oman ajattelun, toimijuuden ja osallisuuden kehittämisessä.

### 6.1.1 Opettajan liikkeen toistamista vai oppilaan omaa toteutusta

Tanssia voidaan opettaa monin eri tavoin. Jaan tanssinopettamisen tässä pro gradu -työssä kahteen kategoriaan, jotka eroavat toisistaan pedagogisten lähtökohtien perusteella. Tutkimusaineiston tanssitunneilla oli nähtävissä molempia opettamisen ja oppimisen tapoja, ja aineistoa tarkasteltaessa ero kahden tavan välillä tuli selkeästi esiin. Yksinkertaistaen, tanssin oppimisen tavoitteena on oppia toteuttamaan opettajan näyttämä tai sanallistama tanssiliike mahdollisimman tarkasti juuri sellaisena kuin on tarkoitus, tai vaihtoehtoisesti lähteä liikkeelle oppilaan omista ajatuksista ja kokemuksista, jolloin oppilas kehittää tanssiliikkeen itse. Monessa tanssilajissa tavoitteena on opetella toistamaan tanssinopettajan tai koreografin näyttämät liikkeet. Tällöin halutaan saada aikaan visuaalisesti tietynlainen tulos. Lähtökohtana on ennalta määritetty liike, ja tavoitteena on saada tuotua se jokaisen oppilaan kehoon alkuperäisessä muodossaan. Tanssiliikkeelle on silloin yksi oikea vaihtoehto, johon oppilaat pyrkivät harjoittelemalla ja opettajan antaman palautteen kautta. (Kuvio 1.) Tämänkaltaisella tanssitunnilla tavoite ja keinot tavoitteeseen pääsemiseksi on annettu valmiiksi, ja tanssijan saama palaute perustuu siihen, kuinka hyvin hän pystyy toteuttamaan liikkeen halutunlaisena. Tanssia tarkastellaan tässä tapauksessa ulkoapäin katsottuna. Tutkimusaineiston tanssitunneilla esimerkiksi alkupiirissä tehtävä tanssi oli sellainen, jossa tavoitteena oli oppia tietyt liikkeet. Harjoituksessa opeteltiin käden liikkeitä, jotka oli tavoitteena oppia tekemään mallin mukaisesti.



KUVIO 1. Opettajan liikkeen toistamista

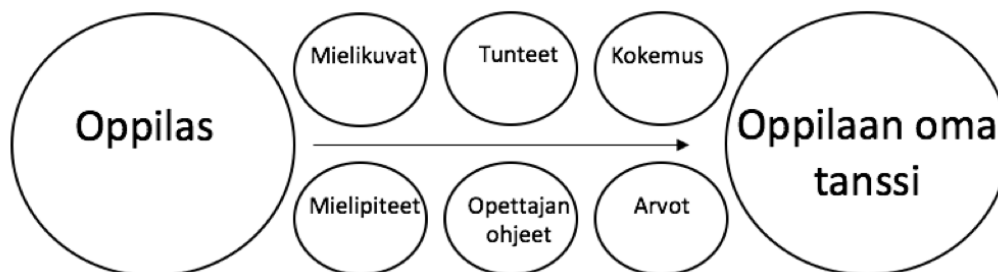
Joissakin tanssilajeissa liikkeiden oikean muodon saavuttamiseen käytetään paljon harjoittelu-aikaa. Esimerkiksi klassisen baletin oppiminen perustuu tälle yksityiskohtien hiomiselle ja tietyn liikemallin täydellisen suorituksen tavoittelemiselle. Tästä näkökulmasta katsottuna tanssi on pääasiassa motorinen suoritus, jolloin se on lähellä urheilua. Urheilusta tanssin erottaa kuitenkin ilmaisullinen puoli, johon pyritään baletissa yleensä vasta oikeiden liikemallien oppimisen jälkeen. Ajatuksena on, että klassisen baletin liikkeiden oppimisen jälkeen tanssija pystyy käyttämään kehoaan liikkeellä kommunikoimiseen. Tämän kommunikoinnin saavuttaminen on tanssijan harjoittelemisen päämäärä, koska silloin liikkeet muuttuvat tanssiksi. Päämäärään pääseminen vaatii kuitenkin vuosien harjoittelua ja tanssijan motoriikan hiomista huippuunsa. (Ward Warren 1989, 1.)

Eri tanssilajeilla on erilaisia tavoitteita ja päämääriä, ja klassisen baletin tavoitteet ovat vain yksi esimerkki tanssista. Tanssin voidaan ajatella olevan esteettisyyteen pyrkivää liikettä, tai sen voidaan ajatella palvelevan myös muita tarkoituksia. (Peterson Royce 2002, 3.) Nykytanssi on yksi taidetanssin osa-alue, jossa korostetaan erityisesti luovaa liikettä ja kehon kuuntelua. Nykytanssissa tekninen suoritus ei yleensä ole oleellisin, vaan tanssijan oman luonnollisen liikkeen löytäminen ja luovuus ovat pääasemassa. Tässä on yhteneväisyyksiä kehotietoisuuden kehittämiseen pyrkivän tanssin kanssa. Oman kehon kuuntelu on oleellista luovan liikkeen tuottamisessa myös lastentanssioppilaiden kanssa toimittaessa. Nykytanssi ja esimerkiksi improvisaatiopohjaiset tanssilajit ovat esimerkkinä toiselle opettamisen lähtökohdalle, jonka näen vastakkaisena aiemmin esitetyn opettamisen tavan kanssa.

Tässä toisessa tanssinopettamisen vaihtoehdossa lähdetään liikkeelle jostain muusta kuin valmiiksi määritellystä liikkeestä. Sen sijaan tavoitteena on päästä kosketuksiin oppilaan itse tuottaman liikkeen kanssa, joka lähtee oppilaan omasta kehosta, hänestä itsestään. Aiemmassa esimerkissä oppilas ei mallintanut opettajan esimerkkiä lumihiihtaleen leijailusta, vaan ilmensi omaa näkemystään lumihiihtaleesta, joka jäätynä paikalleen kesken matkan. Tässä opettamisen tavassa



liikkeen alulle paneva voima on siis oppilas itse, eikä tanssia syntyisi ilman oppilaan omaa päätöstä. Tanssiessa oppilas tekee päätöksiä oman kehonsa liikuttamisesta ilman ennalta asetettuja määritteitä. Lopputuloksesta voi siis tulla mitä vain, riippuen oppilaan omasta kehollisesta tuottamisesta. (Kuvio 2).



KUVIO 2. Oppilaan omaa toteutusta

Tanssissa liikkeen perustana voi olla esimerkiksi tavoite kurotuksen tunteesta ja tavoittelun näkyväksi tekemisestä. Lasten kanssa voidaan puhua esimerkiksi omenoiden poimimisesta korkealta puusta. Oppilaat voivat saavuttaa eri näköisiä liikkeitä, mutta liikkeen perimmäinen ajatus on sama; kurkottaa mahdollisimman korkealle ja saada tartuttua omena. Tämän saavuttaakseen on oppilaan täytynyt miettiä asiaa ja ratkaista millaisella liikkeellä pystyy ylettämään mahdollisimman ylös siten, että tiettyyn kohteeseen tarttuminen onnistuisi. Oppilas saa tehtäväkseen tarkastella asiaa omasta kehostaan käsin, jolloin siihen vaikuttavat esimerkiksi kehon aiemmat kokemukset, sen hetkiset mielipiteet, tunnetila ja arvostuksen kohteet. Esimerkkitanssitunneilla opettaja käytti videomateriaalia apuna herättämään oppilaissa pohdintaa lumihiihtaleiden keveydestä leijailusta. Mielikuvien innoittamina oppilaat lähtivät toteuttamaan tanssia oman kehon sisäisen tunteen avulla. Tanssioppilaat siis liikkuvat omaa kehoaan tunnustellen ja lumihiihtaleiden keveyteen eläytyen. Oppilaat toteuttivat tehtävää innokkaasti ja ennakoluulottomasti, ja mielikuva tuntui olevan heille tarpeeksi helposti samastuttava. He esimerkiksi liikkuvat keveästi varpaillaan sipsuttaen, pyörähdellen ja käsillään kuvioita tilaan tehden. Tällaisessa työskentelytavassa olennaista on päästä käsiksi jokaisen oppilaan omaan kehoon ilman minkäänlaisia ennakko-odotuksia. Siksi ulkoapäin ei voida asettaa paineita tanssille opettajan, tai muiden tanssioppilaiden, osalta. Omaa kehoaan käyttämällä ja sen viestejä kuuntelemalla oppilas kehittää omaa tietoisuuttaan itsestään, eli tanssista tulee kehotietoista.

Havainnoimillani tanssitunneilla käytettiin molempia eri tapoja tanssin opettamiseen ja aika eri opetusmenetelmien välillä jakaantui suurin piirtein tasan. Opettämisen tavat vaihtelivat siten, että yhtä tapaa oppia ei käytetty peräkkäin kahta harjoitusta enempää. Havainnointimenetelmää

käyttämällä oppilaiden kokemusta omasta kehostaan ei voida tietää varmaksi, mutta teoria- ja käytäntötiedon yhdistämisellä voidaan päätellä kehotietoisuuden kokemuksen olevan erilainen. Esteettisesti tarkkaa suoritusta haettaessa kehoa tarkastellaan ulkoapäin, jolloin tavoitteena ei ole oman kehon syvälinen sisältäpäin lähtevä tarkastelu. Koska tanssissa ollaan joka tapauksessa tekemisissä kehon kanssa, käyttää tanssija omaa kehoaan ja tietoisuutta siitä aina hyödyksi. Opettajan mallin mukaisessa liikkeessä kehotietoisuus on siis välttämättä läsnä jollain tasolla, mutta ei siinä ulottuvuudessa kuin se tässä tutkimuksessa ymmärretään.

Molemmat edellä esitetyt tanssinopettamisen ja oppimisen näkökulmat ovat läsnä tanssissa, ja niitä molempia tarvitaan. Tanssissa on olemassa elementtejä sekä ulkoapäin tarkasteltavissa olevasta esteettisestä liikkeestä, että tanssijan tietoisuutta kehittävästä taidelajista. Kumpaakaan ei voida ottaa pois menettämättä siitä jotain oleellista. Lastentanssin näen näiden kahden näkökulman kokonaisuutena, jonka täytyy ottaa huomioon tanssin monet puolet. Lastentanssi luo pohjaa tanssille yleisesti, joten sen tulee tuottaa monipuolisia kokemuksia tanssista. Siksi opettajan tulisi käyttää molempia lähestymistapoja tanssin lähtökohtina.

Lastentanssin opettamisessa on tärkeää oppilaiden oman olemassaolon tiedostamisen kehittämisen ja omakohtaisten kokemusten saavuttamisen heidän oman liikkeensä ja kehollisuutensa kautta. Opettajana minulla on tarve kehittää oppilaiden tietoisuutta omasta kehostaan ja herkistää ymmärtämään sen tuomaa informaatiota. Oppilas saa kokemuksia kehonsa kautta, ja eri harjoitteiden avulla lasta ohjataan havaitsemaan kehoaan eri näkökulmista. Näin oppilaan ymmärrys omasta kehostaan ja sen vaikutuksista ympäristöön vahvistuu, ja samalla hänen motoriset taitonsa kehittyvät. Myös oppilaan ymmärrys itsestään ja omista ominaisuuksistaan kasvaa. Tähän tavoitteeseen pyrittiin tutkimusaineiston tanssitunneilla myös harjoituksessa, jossa tehtiin erilaisia kehomuotoja lumikasa-mielikuvan avulla. Oppilaat muodostivat kehostaan kuvioita ja muotoja ennakkoluulottomasti ja opettajan ohjeiden mukaan tiettyyn kehonosaan tai tilankäyttöön keskittyen. Kehosta muodostetut muodot olivat esimerkiksi omista raajoista tehtyjä solmumaisia pieniä lumikasoja, tai laajoja tasapainoa vaativia asentoja. Lastentanssioppilaat kehittyivät harjoittelun avulla kehonsa hahmottamisessa ja pystyivät käyttämään sen ulottuvuuksia monipuolisemmin. Henkinen ja fyysinen oleminen ovat kokonaisuus, josta saatavien kokemusten kautta lähtevät myös ihmisen ajatukset. Ei ole olemassa kehosta irrallaan olevaa ajattelua, vaan kaikki tulee ihmiseen aistien kautta. Tanssin kautta lapsen mieli voi laajentua ja saada enemmän liikkumavaraa. (Turpeinen 2015.)

### 6.1.2 Keho välineenä vai tanssin lähtökohtana –tanssin uusi paradigma

*Tanssitunnin loppupuolella harjoitellaan näytökseen tulevaa koreografiaa. Oppilaat tanssivat opettajan ohjeiden mukaan. Koreografiaa läpikäydessä opettajan ohjeissa korostuu erityisesti baletin estetiikan mukaiset asiat. Esimerkiksi keinuvaa sivuliikettä tehtäessä opettaja painottaa erityisesti nilkkojen ojennuksia ja hyvää ryhtiä.*

Tässä tutkimuksessa käsittelemäni pohdinta, jossa tanssi ymmärretään kahdella eri tavalla, liittyy olennaisesti tanssin uuteen paradigmaan. Tutkimusaineiston tanssitunteja havainnoitaessa olennaisena kysymyksenä oli se, miten tanssia tulee katsoa, mikä siinä on arvokasta ja mitä sillä tavoitellaan. Tässä ymmärryksessä tärkeää on hahmottaa näiden kysymysten pohdinta osana laajempaa keskustelua tanssista. Tanssinopettajan tulee tulla tietoiseksi oman opetuksensa tavoitteiden liittymisestä osaksi keskustelua tanssin uudesta paradigmasta, jotta hän ymmärtää merkityksen tavoitteiden asettelun taustalla. Monni erittelee teoksessaan Olemisen poeettinen liike (2004) tanssin tanssiesteettiseen ja tanssiontologiseen lähtökohtaan. Kumpikaan lähtökohta ei ole väärä tai oikea, mutta ne ovat perustavasti erilaiset, eivätkä palaudu samaan ymmärrykseen. Ne perustuvat erilaiselle ymmärrykselle taiteen merkityksestä. (Monni 2004, 15.) Teoksessaan Monni pohtii tanssiontologiaa ja uutta tanssin orientaatiota, joka on vaikuttanut tanssin kentällä viime vuosikymmeninä. Näiden kahden lähtökohdan erot ja vaikutukset ovat läsnä myös tässä tutkimuksessa. Niiden käsittelemistä ei voida sivuuttaa, koska ne vaikuttavat sekä tapaamme ymmärtää tanssitunti, että siihen millä tavoin tutkijana perustelen niitä tanssiharjoituksia, joita tämän tutkimuksen aineistossa oli nähtävissä.

Monni tekee teoksessaan näkyväksi tanssin estetiikan traditiota, joka vaikuttaa tanssikasvatuksessa vahvana edelleen. Voidaan sanoa, että länsimaisen tanssitaiteen perusta on klassisessa baletissa. Yhä edelleen baletilla on painava status taidetanssin ilmiössä, ja se vaikuttaa ymmärrykseen tanssista taiteena. (Monni 2004, 143.) Tutkimusaineistossa baletin traditio oli vahvasti nähtävissä ja vaikutti siihen, minkälaista liikettä pidettiin kauniina ja tavoiteltavana. Esimerkiksi lumihiihtäileiden pehmeän ja leijailevan liikelaadun voidaan nähdä pohjautuvan baletin estetiikkaan. Osa oppilaiden valitsemasta liikekielestä tuli todennäköisesti heidän näkemistään balettiesityksistä tai esimerkiksi lapsille suunnatuista baletista kertovista televisiosarjoista. Jotkut oppilaat mainitsivatkin nähneensä kyseisen liikkeen ihailemansa ballerinan tekemänä. Toisaalta myös tapa, jolla tanssijaa tanssitunnilla katsotaan, perustuu paljolti baletin tapaan korostaa tanssijan katsomista ulkoapäin. Katsominen ja näkeminen korostuvat esimerkiksi opettajan tavassa kehottaa oppilaita *näyttämään* hänelle liikkeitä ja oppilaiden tottumuksessa pyytää opettajaa tai toisia

oppilaita *katsomaan* hänen tanssiaan. Tavassa, jolla opettaja ja oppilaat puhuivat tanssista, näkyi oletus tanssin tavoitteesta näyttää joltain tietyltä ja oikealta. Tanssijan keho on länsimaisessa tanssiperinteessä tuotettu ja integroitu osaksi kulttuuriprosessia. Baletti on helppo mieltää osaksi tätä ajattelua, koska sen johdonmukaisuus asettuu hyvin tuotantoajattelun osaksi. (Parviainen 1994, 37.) Tanssissa, kuten baletissa tai modernissa tanssissa, on keholle asetettu myös ulkonäköpaineita (Monni 2004, 18). Baletin traditio on vahvasti esteettinen, ja siinä tanssia katsotaan objektiivisesti ja arvioidaan sen mukaan miltä se näyttää. Baletissa tanssijoita myös vertaillaan toisiinsa ja suorituksissa pyritään valmiiksi määriteltyn muotoon. Kehon muodolle on olemassa tarkat määrittelyt. Länsimaisessa tanssissa on nähtävillä välineellinen ja teknologinen suhde kehoon. Parviaisen mukaan myös tanssijat itse ovat kieltäneet kehonsa kyvyn aistia ja muovanneet kehoaan kohti ideaalia suuntaa. (Parviainen 1994, 35.)

Baletin asema tanssinopetuksessa on merkittävä. Baletti on yksi tanssilajin muoto monen muun joukossa, mutta se on saanut silti vankan aseman, joka vaikuttaa ihmisten käsityksiin tanssista. Balettitraditio vaikuttaa myös lastentanssin opetukseen, etenkin kun tämän tutkimuksen aineiston tanssitunnit olivat osana balettikouluksi itsensä määrittelevän ja taiteen perusopetusta antavan tanssikoulun opetusta.

*Tanssitunnin harjoituksessa oppilaiden tehtävänä on tehdä itsestään erimuotoisia lumihiihtaleita. Oppilaat muodostavat raajoistaan erilaisia kulmikkaita, suoria ja pehmeitä asentoja. Eräs oppilas suoristaa jalkansa aivan suoraksi ja ilmoittaa niiden olevan ”kauniit balettijalat”.*

Balettitausta on siis vahvasti nähtävillä tutkimusaineistossa, mikä heijastuu niin opettajan, oppilaiden kuin vanhempienkin odotuksiin tanssitunnin sisällöstä, vaikka kyseisiä tanssitunteja ei balettitunnin nimellä järjestettykään. Edellisen esimerkin lisäksi tanssitunnilla voisi laajentaa oppilaiden arvostusta myös ”suoria balettijalkoja” laajemmalle. Baletin lisäksi taidetanssin kentälle mahtuu paljon muitakin tanssilajeja, joilla ei kuitenkaan ole lastentanssin opetuksessa yhtä vankkaa asemaa. Mielenkiintoista onkin se, millä tavalla baletin opettamisen määrä suhteutuisi verrattaessa tanssin ammattilaisten työllistymistä muihin tanssilajeihin kuin balettiin.

Teknisten taitojen kehittäminen on erottamaton osa tanssituntia. Tanssitunnilla, kuten muissakin kasvatustilanteissa, on kuitenkin kyse paljon muustakin. Anttilan mukaan tavoitteena tulee olla persoonallinen kasvu. Itsen tulee olla tanssiopetuksen keskiössä, jonka seurauksia ovat muun muassa aktiivinen toimijuus. Tämä toimijuus voi näkyä oppilaan elämässä myös muualla kuin tanssisalissa. (Anttila 2007, 135.) Tanssissa olennaista on tanssivan ihmisen kokemuksellisuus ja siitä syntyvä merkitys. Tanssi muuttaa tanssivan ihmisen koettua maailmaa ja kehollista olemista. Maailma avautuu tällöin erilaisena kuin tanssimattomalle ihmiselle. (Parviainen 1994, 18.) Anttila

näkee, että pitkälle kehittynyt kehotietoisuus edistää myös tanssijan teknisiä kykyjä (Anttila 2007, 135). Myös Monni kertoo omasta kokemuksestaan, jonka mukaan tanssilla on mahdollisuus avata todellisuutta henki-aine -erot ylittävällä tavalla (Monni 2004, 18).

Tanssinopettajan on tärkeää huomata ja ymmärtää omat käsityksensä tanssista ja tanssikasvatuksesta. Opettajan tulee tiedostaa minkälaiselle traditiolle hänen ajatuksensa perustuvat, jotta hän pystyy näkemään oletukset ja arvot niiden taustalla ja tarvittaessa muuttamaan toimintaansa. Tanssinopettajat, kuten kasvattajat yleensäkin, joko pyrkivät sopeuttamaan oppilaitaan vallitsevaan ajatteluun tai vaihtoehtoisesti voivat luoda uusia tapoja toimia ja kehittää tanssinopetusta vastaamaan omiin, ehkä valtavirrasta poikkeaviinkin, arvoihinsa. Tanssitraditiosta heijastuu kulttuurin ajatustottumukset, käsitykset ja tavat. Tanssia on usein pidetty dualismin ylittävänä toimintana, mutta Parviaisen mukaan dualismi on jättänyt jälkensä länsimaiseen tanssiin. Dualismin vuoksi tanssin ymmärtäminen ihmisen läpäiseväksi toiminnaksi on mahdotonta. Dualismin perinteen mukaan tanssin lähtökohdaksi on tullut objektikeho, jolle on annettu symbolinen arvo. Koetun kehon tuominen tanssin lähtökohdaksi edellyttäisi dualismin ylittävää lähtökohtaa. (Parviainen 1994, 35.) Dualistinen ajatus tanssista estää näkemästä tanssin kaikkia mahdollisuuksia. Tanssi on yksi harvoja taidemuotoja, missä on mahdollisuudet sekä kokonaisvaltaiseen henkiseen eheytymiseen, että liikuntaan ja teknisen suorituksen hiomiseen. En koe, että tanssia pitäisi nähdä vain jyrkästi toisesta näkökulmasta, vaan tunnustaa sen monipuolisuus ja hyödyntää sitä. Jos tanssia katsotaan vain toisesta näkökulmasta tai toista painotetaan selvästi enemmän, jää tanssikokemus vajaaksi. Myös Anttila esittää näkemyksen, jonka mukaan on mahdollista yhdistää tarkasti määriteltyjen tanssitaitojen oppiminen ja itsen tiedostaminen itsen projektin mukaan. (Anttila 2007, 135.)

Tässä tutkimuksessa käsitelty ristiriita palautuu lopulta kysymykseen siitä, miten tanssissa käsitetään keho, onko tanssijan keho hänen välineensä vai koko tanssin lähtökohta? Jos tanssijan keho on vain väline, mikä tekee tanssista tanssia? Kaikkea ihmisen keholla muodostamaa liikettä ei voida kutsua tanssiksi, koska muuten tanssin ja muun elämän välillä ei olisi mitään rajaa. Tanssin voidaan ajatella syntyvän silloin, kun ihminen ilmaisee keholla jotain, liikuttaa sitä tietoisesti tai silloin kun hän itse kokee kehonsa tanssivan. Tähän liittyy hyvin olennaisesti kehotietoisuus, koska ilman sitä ihminen ei voisi kokea kehoaan tai tiedostaa sen tanssivan. Länsimaisessa kulttuurissa on ollut vallalla käsittää todellisuus yliaistisen ja aistisen erojen kautta. Länsimaisessa tanssissa kehon mieltäminen eletyn kehon kautta ei ole saanut jalansijaa. Kun tätä tanssijan kokemusta verrataan estetiikan tradition antamaan taidekäsitykseen, jossa tanssijan keho nähdään muotoiltavana ja idean välittävänä materiaalina, tulee ristiriita näkyväksi. (Monni 2004, 18.) Käytännössä tanssija voi kokea ratkaisematonta ristiriitaa, jos häneltä vaaditaan ilmaisua, kehotietoista liikettä ja oman

kehollisuuden tiedostamista ilman, että hän on saanut tähän opetusta tai mitään työvälineitä tanssinopettajaltaan. Tanssia ei voida lopulta opettaa kehotietoisuus unohtaen, joten sen tulisi näkyä opetuksessa jollain tavalla. Jos opettaja ei huomaa vaatimustensa välistä ristiriitaa, on vaarana, että tanssioppilaalta jää kokematta liikkeestään se, mikä on tanssia itsessään. Tällöin tanssija ei saavuta häneltä vaadittua kokemusta. Tanssikasvatuksen odotetaan muokkaavan oppilaista tanssijoita, jotka kykenevät tiettyihin kulttuurissa vahvasti ennalta määrättyihin suorituksiin. Toisaalta tanssijoiden tulisi kyetä pitämään kiinni niistä erityispiirteistä, jotka erottavat sen esimerkiksi urheilusta.

### 6.1.3 Millaisia tanssijoita ja ihmisiä tanssikasvatuksella tavoitellaan?

Jotta opettaja voi perustella pedagogisia valintojaan, tulee hänen olla tietoinen valintojensa pohjalla olevista kasvatuksellisista arvoista. Hänen tulee siis tietää, mihin hän toiminnallaan tähtää. Opettaja asettaa tanssitunnille tavoitteet, jotka hän pyrkii saavuttamaan teettämiensä harjoitusten avulla. Koska tutkimukseen keräämäni videoaineisto on saatu omilta tanssitunneiltani, tiedän mitä tavoitteita opettajalla kyseisille tanssitunneille ja yksittäisille harjoitteille oli. Videomateriaalia katsoessani voin myös saada jonkin verran tietoa siitä, minkälaisia tuloksia harjoituksilla saatiin. Suuri osa saavutetuista tuloksista ei ole havaittavissa pelkän videoinnin kautta, ja osa näkyy vasta pidemmän ajan kuluttua. Tavoitteet liittyvät kuitenkin olennaisesti kahdessa edellisessäkin luvussa käsiteltyyn aiheeseen, eli siihen miksi ja miten tanssilla kasvatetaan. Tässä luvussa käsittelen opettajan opetukselleen ja oppilaiden oppimiselle asettamia päämääriä.

Videomateriaalia kehotietoisuuden kehittämisen kautta analysoitaessa yhtenä pohdinnan aiheena esiin nousi kysymys siitä, miksi tiettyä harjoitusta tehtiin. Oliko lumihiihtaleijunnan tarkoituksena matkia opettajan tai esimerkkivideon liikehdintää, vai miettiä ensin itse, miten lumihiihtaleet laskeutuvat maahan. Jos opettaja kommentoi harjoituksen aikana oppilaiden tekemistä esimerkiksi sanoittamalla yhden oppilaan raajojen asentoa, oliko tarkoituksena saada muutkin oppilaat havainnoimaan oman kehonsa asentoa? Opettajan tavoitteet tulivat näkyväksi esimerkiksi opettajan ohjeista ja palautteesta. Erityisesti sanattomalla viestinnällä on suuri merkitys siihen, mitä oppilaat ajattelevat opettajan arvostavan. Esimerkiksi opettajan hyväksyvä katse jonkin tietyn tyyppisen liikkeen tai asennon kohdalla ohjaa oppilaita tietynlaisen tanssin arvostamiseen. Esimerkkitanssitunneilla oppilaat katsoivat opettajan mallia tarkasti ja opettajan antama palaute oli heille merkittävää. Opettajan asettamat tavoitteet määrittävät koko tanssituntia ja sitä, miten kukin harjoitus tulee ymmärtää kehotietoisuuden kautta. Näiden tavoitteiden määräytyminen riippuu

esimerkiksi opettajan arvoista, tanssikoulun tanssitunneilleen antamista määrittelyistä, mutta myös valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa tanssinopetuksen sisällöt on jaettu muun muassa tekniikkaopetukseen ja kehotuntemukseen. Tekniikkaopetuksen sisältönä mainitaan, että:

”Oppilas luo varhaisiän opinnoissa pohjaa myöhempää tanssiopiskeluaan varten. Perusliikunnan ja leikin avulla oppilaan itsetunto ja myönteinen minäkuva sekä liikunnallisuus ja karkeamotoriset taidot kehittyvät. Oppilas tutkii kokeillen oman kehon liikemahdollisuuksia.” (Opetushallitus 2002.)

Kehotuntemuksen sisältönä varhaisiän opintojen suhteen mainitaan, että oppilaan tulee:

”...tutustua leikin ja perusliikunnan avulla omaan kehoonsa ja sen toimintaan ja mahdollisuuksiin.” (Opetushallitus 2002.)

Opetussuunnitelman opetukselle määrittämistä sisällöistä näkyy pyrkimys positiiviseen kehontuntemukseen, jota pidetään varhaisiän opinnoissa tärkeänä. Huomattavaa on, että varhaisiän opinnoissa, perusopinnoissa tai syventävissä opinnoissa ei erikseen mainita oppilaan kehotuntemuksen kautta syntyvästä liikkeestä. Opetussuunnitelmassa ei siis mainita erikseen tanssin oppimisen tai opettamisen tapaa. Se, mitä kehotuntemuksella opetussuunnitelmassa tarkoitetaan, näkyy selkeimmin kehotuntemuksen yleisissä tavoitteissa. Kehontuntemuksen tavoitteena yleisesti on, että oppilas:

- ”oppii ottamaan huomioon kehon rakenteen ja liikkumisen periaatteet omassa tanssi-ilmaisussaan
- oppii ymmärtämään fyysisten ominaisuuksien ja taitojen tasapuolisen kehittämisen merkitystä harjoittelussa
- oppii arvioimaan kehon vaatiman palautumisajan sekä harjoittelun ja levon oikean suhteen.” (Opetushallitus 2002.)

Opetussuunnitelmassa siis tunnustetaan kehontuntemuksen osa tanssikasvatuksessa, tosin siinä kehoa käsitellään useimmiten ulkopuolelta katsottuna. Sisäinen yhteys kehoon, kehotietoisuus, jää opetussuunnitelmassa vähälle huomiolle. Kehosta puhutaan tanssijan välineenä. Paljolti opettajan vastuulle jää määritellä omaa suhtautumistaan opetuksessa painotettaviin asioihin. Kehotietoisuuden asema tanssikasvatuksessa riippuu siis merkittävästi tanssinopettajan arvoista ja tanssikäsitteistä.

Opettajat painottavat opetuksessaan eri tavoin kehotietoisuutta tukevia harjoitteita, joten on tärkeää pohtia sitä, miten erilaiset tavoitteet vaikuttavat kehotietoisuuden kehittymiseen. Moni tanssilaji luo tarkoilla odotuksillaan paineita oppilaille olla juuri tietynlaisia. Jos tarkka tavoite on tiedossa, ei siitä poikkeavia suorituksia voida sanoa yhtä onnistuneiksi. Toisaalta ennalta määritellyt oikeat liikemallit luovat tanssimiselle selkeät tavoitteet, mutta myös joissain tapauksissa liian ahtaalta

tuntuvat raamit. Tällaisella tavoitteenasettelulla on mahdollista luoda uusia huippuosajia tanssin ammattilaiskentälle. Ilman tarkkoja tavoitteita ja päämäärätietoista harjoittelua, eivät tekniset taidot kehity huippuunsa. Tällä hetkellä baletin asema kulttuurin kentällä on vahva. Asemansa säilyttämiseksi on tanssin tuotettava jatkuvasti lisää huippuosajia, jotta se ei menetä paikkaansa ihmisten arvostusten kohteena. Tanssijan ammattia varten on harjoiteltava päämäärätietoisesti jo nuoresta asti, mikä asettaa tanssikasvatukselle vaatimuksia. Tanssitunnilla on tarkoitus kehittää tanssitaitoja, ja opettajan tulee olla opettamansa sisällön asiantuntija. Tätä tavoitteiden tarkkuutta voidaan myös kyseenalaistaa. Onkin aiheellista pohtia, menetetäänkö liian tiukoilla suunnitelmilla ja kaikilta samanlaisen suorituksen vaatimisella samalla jotain oleellista?

Eeva Anttila on tutkinut tanssin mahdollisuuksia laajemminkin kuin vain teknisten taitojen oppimisen näkökulmasta. Anttilan mukaan tanssilla on hyvä edellytys tarjota oppilaille tilaisuuksia ihmisinä kasvamiseen ja hetkessä olemisen holistisiin kokemuksiin. Näiden elämysten kautta tanssioppilaat pääsevät kosketuksiin oman sisäisen maailmansa kanssa. Tanssiminen voi antaa mahdollisuuksia tutkia ja käydä läpi olemassa olemisen ulottuvuuksia ja saada kokemuksia omasta aidosta itsestään ja ympäristöstään. Anttila näkee tanssilla suuren potentiaalin auttaa oppilaita itseksi tulemisen prosessissa ja toimijuuden kehittämisessä. Tuo mahdollisuus perustuu tanssin sensorisiin kokemuksiin ja kehittyneeseen kehotietoisuuteen. Maailma ja ympäristömme tulevat tarkasteluun omien kehollisten prosessiemme ansiosta. (Anttila 2007, 138–139.)

Käytännössä samalla tanssitunnilla olevista oppilaista osalla voi olla haaveita ammattitanssijan urasta, kun taas osa käy tanssimassa harrastuksena ja omaksi ilokseen. Opettajalla on haasteita suhteuttaa omat päämääränsä ja oppilaille asetetut tavoitteet kohtaamaan ne odotukset, mitä tanssiharrastukselta toivotaan. Kehotietoisuuden kehittäminen ei voi tapahtua teknisten taitojen kustannuksella siten, että opettaja laskisi vaatimustasoaan ja teknisesti lahjakkaat oppilaat eivät saisi tasoaan vastaavaa opetusta. Opettajan tulee kuitenkin pitää mielessään, että oppilailla voi olla erilaisia tavoitteita tanssiharrastukselleen. Osalta oppilaista tulee vaatia sekä teknisesti että kehotietoisesti vaativia suorituksia, mutta osalla oppilaista tanssi tuo elämään muunlaista sisältöä. Todellisuudessa melko harvasta tanssin harrastajasta tulee ammattitanssija. Tanssinopettajat kasvattavat siis tulevaisuuden tanssijoita, mutta myös ihmisiä ja kansalaisia. Tanssikasvatuksen tavoitteeksi onkin perusteltua nähdä myös edellä esitetyt Anttilan ajatukset tavoitteenasettelusta. Tästä näkökulmasta katsoen opettajan tavoitteet tulee nähdä laajemmin kuin vain tietyn tanssilajin oppimisen kautta. Tanssin aseman voidaan pelätä horjuvan, jos tavoitteena ei pidetäkään enää huipputaitojen kehittämistä. Tanssin tuominen lähemmäksi tavallisia ihmisiä ja arkielämää voidaan nähdä myös pelottavana muutoksena. Toisaalta tanssin asemalla on mahdollisuus myös vahvistua, jos sen



harrastaminen tulee mahdolliseksi ilman ammattitanssijan urahaaveita. Tanssinopettajat kasvattavat oppilaitaan niin tanssiin itsessään, kuin tanssin avulla elämää varten.

## 6.2 Tietoisuuden kehollisuus tanssikasvatuksessa

*Tanssiharjoituksessa oppilaat liikkuvat vapaasti tanssisalissa ja mallintavat videolta näkemäänsä lumisadetta. Eräs oppilas on tanssinut tanssisalin nurkkaan ja leijailee siellä paikallaa. Oppilaan silmät ovat kiinni ja jalat tukevasti maassa. Hän keinuttaa kehoaan keskittyneesti puolelta toiselle ja kädet piirtävät ilmaan suuria pyöreitä kuvioita.*

Kehotietoisuuden tutkiminen ei ole yksinkertaista. Ihmisen tietoisuuden luonne on mietityttänyt tutkijoita jo vuosikausia ja tiedon keräämisestä huolimatta sen olemus on edelleen kyseenalaistettu. (Anttila 2007.) Tanssintutkijoista esimerkiksi Eeva Anttila on tutkinut kehotietoisuutta omassa työssään. Anttila esittää tutkimustensa pohjalta kehollisen tietoisuuden ja mentaalisen reflektion kietoutuvan yhteen ja tuo ilmi ajatuksen siitä, kuinka kehollisten viestien havainnointia ja kehotietoisuutta voidaan kehittää ja lisätä. Kehityksen perustana on oppia kuuntelemaan ja merkityksellistämään kehoa. Anttila mainitsee, että kehotietoisuuden kehittäminen ei ole vain tanssijoiden etuoikeus, vaan kuka vain voi oppia kuuntelemaan kehoaan ja tulemaan siitä tietoisemmaksi. (Anttila 2007, 96.)

Tutkimusaineistoa analysoidessani nousi kehollisuuden luonteen pohdinta esille yhä uudestaan. Kehon ja mielen yhdistämistä tanssin tavoitteena olen lähestynyt erityisesti Timo Klemolan (1998) määrittelemän kehotietoisuuden kautta, jota olen tarkemmin esitellyt aiemmissa luvuissa. Myös esimerkiksi Eeva Anttila on tutkinut tanssia Klemolan liikunnan projektien kautta. Hänen mukaansa kaikkia projekteja voidaan hyödyntää tanssissa, ja usein ne ovatkin päällekkäisiä. Luokittelu saattaa joissain tapauksissa olla liian rajoittavaa. Toisaalta se tarjoaa näkemyksen siitä, kuinka jokaisella tanssioppilaalla saattaa olla erilaisia päämääriä tai toiveita tanssille. (Anttila 2007, 134.) Klemolan tutkimuksessa ihminen ajatellaan keholliseksi olennoiksi, ja ihmisenä olemisen peruskysymyksiä lähestytään ruumiin liikuttamisen näkökulmasta. Klemolan tutkimuksen perusongelmana on se, miten liikunta voi toimia tienä kohti varsinaista itseä. Klemola kritisoi yhteiskunnan käsitystä siitä, että ajattelua ei voisi tapahtua kehon kautta. Ajattelu nähdään yleisesti erillisenä kehosta ja pelkästään mieleen liittyvänä asiana. (Klemola 1998.) Myös Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologia pyrkii osoittamaan, että myös keho voi ajatella, tietää ja ymmärtää. Keho voi

olla taitava vain silloin kun se ymmärtää ja tietää mitä sen pitää tehdä. (Merleau-Ponty 2012, 136–138.)

Tutkimusongelmaan perustuen Klemolan liikunnan projekteista käsittelen tässä tutkimuksessa tarkemmin kahta, ilmaisun ja itsen projektia. Nämä kaksi projektia nousivat esiin aineiston analyysissä, koska niissä keskitytään erityisesti subjektiiviseen kokemukseen. Kehotietoisuus on eletyn kehon tietoisuutta, jossa kehoa tarkastellaan subjektina. Tämän vastakohtana on kehon näkeminen ulkoapäin objektikehona. Itsen ja ilmaisun projekteissa tavoitteena on kehittää kehon sensitiivisyyttä, jolloin tullaan herkäksi kehon kokemuksille. (Klemola 1998, 45.) Tästä Klemolan kehotietoisuuden käsitteestä johdettuna tanssissa kehotietoisuutta kehittävät kaikki harjoitukset, joissa syvennyttään oman kehon tuottamiin kokemuksiin. Kokemuksia voidaan tarkastella esimerkiksi eri aistien kautta, kuten kosketuksen avulla. Kehotietoisuutta voidaan myös tarkastella ilman vahvojen aistien, eli näön ja kuulon, tuomaa informaatiota, pelkästään oman kehon sisällä. Esimerkiksi kurkotuksen tunne voi välittyä silmät kiinni pitäen, vain kehon tuntemusta kuunnellessa. Myös aiemmassa esimerkissä tanssisalin nurkassa tanssivan oppilaan voidaan ajatella kokevan tanssinsa vahvasti sisäisenä asiana. Liikeimprovisaatiossa oman itsen kuuntelemisen, eli kehotietoisuuden, taito on olennaista. Tässä tutkimuksessa selvitän sitä, mitä kehollisuuden kokemusten taustalla on ja mitä kehotietoisuus tarkoittaa tanssissa. Liikettä ja liikuntaa aineistosta havainnoitaessa pyrkimyksenä oli erottaa sieltä ne hetket, kun tanssioppilaat olivat erityisesti tekemisissä kehotietoisuuden kanssa, ja liikkeen tarkoituksena oli nimenomaan kehotietoisuuden kehittäminen. Aineistosta pyrin löytämään nuo kohdat ja Klemolan, sekä muiden tanssintutkijoiden, teorioiden valossa tulkitsemaan, mitä kehotietoisuus niissä hetkissä tarkoitti. Ensimmäisenä käsittelen itsen projektia, ja erityisesti juuri varsinaisuuden kokemista, ja sen jälkeen esittelen ilmaisun projektin näkökulmasta löytämiäni tuloksia.

## 6.2.1 Varsinaisuuden ja itsen kokeminen tanssissa

Tutkimusaineiston tanssitunneilla oli esimerkiksi lumihiihutaletanssin kaltaisia harjoituksia, joissa tavoitteena oli saada oman kehon kautta kokemuksia sen mahdollisuudesta leijuvaan ja pehmeään liikkeeseen. Tutkijana kiinnitin huomiota näihin hetkiin, koska niissä kehotietoisuus oli näkyvimmin esillä. Oppilaat olivat tanssiessaan vahvasti läsnä omissa kehoissaan. Näiden harjoitusten tarkoituksena oli, että oppilaiden tanssi lähtisi kehon kuuntelemisen kautta, eli kehotietoisesti. Tällaisessa kehotietoisessa tilassa oleminen on aivan erityistä. Oman kehon kuuntelu ja kehon kautta kumpuava liike vaatii tietynlaista irtautumista tahdosta ja vaatimuksista. Näen tässä yhteyden

Heideggerin varsinaisuuden kokemuksen tavoittelulle ja Klemolan ajattelulle siihen pyrkimisestä. Kun päästään irti niistä odotuksista miltä jonkin asian tulisi näyttää tai tuntua, voidaan saada kokemus vain kehosta, eikä siihen kohdistuvista vaatimuksista. Näin ollaan yhtä kehon kanssa ja kaikki mitä tapahtuu, tapahtuu kehon vuoksi, ei sen vuoksi mitä siltä vaaditaan. Klemola kuvaa tätä kokemusta kosketuspinnaksi, jossa tapahtuu transsendentin kosketus. Kehollisen kokemuksen tästä tekee se, että ajattelu muuttuu olemiseksi ilman ajattelua, ajatteluun liittyvä ego katoaa ja kehotietoisuus astuu esiin. (Klemola 1998, 36.)

Kehotietoisuuteen pääseminen edellyttää Klemolan mukaan meditatiivista ajattelua, jossa pyritään olemaan avoin olevalle. Meditatiiviseksi ajatteluksi Klemola ymmärtää Heideggerin silleen jättämisen. Sillä tarkoitetaan sitä, mikä on oikeastaan ennen ajattelua, jotain sellaista mitä emme pysty ajattelemaan. Oleva nähdään kokonaisuutena, eikä sellaisena kuin haluaisimme tai kuvittelemme sen olevan. Heideggerin mukaan tässä ajattelutavassa oleva jätetään silleen, jolloin olioiden oman luonnon annetaan tulla esiin, eikä pyritä tukahduttamaan sitä. Meditatiivinen ajattelu on ajattelua ennen ajattelua. Varsinaisen olemiseen pääsemiseksi tulee Heideggerin mukaan pystyä avautumaan salaisuudelle ja kokea oleva sellaisena kuin se on. Tässä tärkeää on harjoittelemisen merkitys. Todellisuus aistitaan sellaisena kuin se on, ei vain mielikuvina siitä. Harjoittelussa pyritään tilaan, jossa ei ole tahtoa. (Klemola 1998, 32–35, 65–68, 120–121.) Koska kehotietoisuus on keholla ajattelemista, joka nähdään eri lailla kuin perinteinen ajattelu, lähestyvät meditatiivinen ajattelu ja kehotietoisuus samaa asiaa. Improvisaatiopohjaisessa tanssissa ei voida ajatella ajattelua, koska silloin liike ei olisi improvisaatiota. Siten ajattelu tapahtuu keholla, eli kehotietoisesti. Kehotietoisuus ja meditatiivinen ajattelu ovat näin ollen lähellä toisiaan, mahdollisesti jopa sama asia. Kehotietoisuutta harjoiteltaessa voidaan kiinnittää huomiota itse ajatteluun, mutta liikkeessä itse ajattelua ei voida ajatella, vaan kehotietoisuudesta tulee meditatiivista.

*Yhdellä aineiston tanssitunneista tehdään harjoitusta, jossa on tarkoituksena liikkua erilaisten tunnetilojen mukaan. Opettaja puhuu oppilaille muun muassa iloisista ja surullisista tontuista, jotka liikkuvat eri tavoin. Eräs oppilaista yhdistää iloisen tontun omaan mielikuvitusmaailmaansa, jossa hän yhdistää tanssiharjoituksen aiempaan kauppaleikkiinsä. Oppilas uppoutuu leikkiinsä hyvin intensiivisesti ja vaikuttaa kokevan sen hyvin erityisellä ja omakohtaisella tavalla.*

Tämä Klemolankin viittaama meditatiivinen tila on siis sellainen, johon tanssinopettajan tulisi oppilaita ohjata. Tämän onnistumiseksi tarvitaan aivan erityinen ympäristö, joka olisi samaan aikaan rauhallinen, turvallinen ja mielenkiintoinen. Oppilaille tulisi osoittaa, että heidän kehonsa liike on tärkeää, ja että sen tuottamiseen on lupa käyttää aikaa. Kehotietoisien tanssin tavoitteena ja liikkeen lähtökohtana näen oman itsen tutkistelun, avoimuuden kehollisuuden tunteelle ja varsinaisuuden

kokemukselle. Tanssiessa voidaan hakea tunteen ja liikkeen välistä suhdetta, eli etsiä sitä, miten tunne ilmenee kehossa. Toisaalta voidaan ilmaista myös esteettistä tai eettistä kokemusta. (Klemola 1998, 55.) Lasten leikin voidaan nähdä olevan hyvin lähellä tätä meditatiivista tilaa ja edellä olevassa esimerkissä voidaan nähdä olevan kyse molemmista asioista. Kauppaleikkiä leikkivän lapsen voidaan tilassa, jossa hän kokee maailman vahvasti oman kehonsa kautta, eli kehotietoisesti. Pienten lasten kanssa leikillisyyden pitäminen mukana tanssissa onkin hyvin luonnollista. Parviainen puhuu ajattelun kehollisuudesta, ja siitä kuinka kehollinen toiminta ei ole mielen varassa. Ihminen ei ensin ajattele ja sen jälkeen liiku, vaan hän liikkuessaan ajattelee omalla alkuperäisellä tavallaan. (Parviainen 1994, 25.) Jotta tanssitunnilla voidaan saavuttaa näitä varsinaisuuden kokemuksia, tulee opettajan ymmärtää tällaisen meditatiivisen tilan merkitys ja pyrkiä sen luomiseen.

Käytännössä tanssitunnit koostuvat monista pienistä hetkistä, joissa on mahdollisuus saada varsinaisuuden kokemuksia. Varsinaisuuden kokemista on mahdoton nähdä ulkoapäin, mutta käytettävissä olevien tietojen avulla voidaan esittää sen kokemisen olevan mahdollista. Aineistosta on nähtävillä esimerkiksi opettajan antamia mielikuvia, joiden avulla oppilaat motivoituvat keskittymään harjoitukseen ja miettimään tehtävää oman kehonsa kautta. Pienissä ja nopeissa hetkissä on nähtävillä mahdollisuuksia varsinaisuuden kokemiseen. Videoaineistolla oppilaat tanssivat hyvin keskittyneesti ja vaikuttivat olevan motivoituneita liikekokeiluun. Joissain tapauksissa oppilaalla saattoi olla silmät kiinni hänen eläytyessään tehtävään. Meditatiivisten hetkien mahdollistaminen on opettajan työssä oleellista. Itsen projektissa on Klemolan mukaan kyse siitä, että harjoituksen avulla ihminen pyrkii herättämään itsessään tietoisuuden olemisensa mahdollisuuksista, jotta saataisiin esiin Heideggerin kutsuma varsinainen itse. (Klemola 1998, 63.)

Anttilan mukaan omien tuntemusten jakaminen muiden kanssa avartaa käsityksiä omasta kehosta (Anttila 2007, 96). Kehotietoisuuden sanallistaminen ja siitä puhuminen ei pienten lasten kanssa ole aivan helppoa. Opettajan kysymys siitä, miltä jokin liike tuntui, oli tutkimusaineiston tanssiryhmän oppilaille liian vaikea. Yksi oppilas sanoi ääneen, että ei ymmärrä kysymystä ja se näytti herättävän hämmennystä muissakin oppilaissa. Kehotietoisuudesta puhuttaessa puhutaan usein hyvin abstrakteista asioista, joille pienillä lapsilla ei ole vielä sanoja. Vanhempien lasten ja aikuisten kanssa kehotietoisuudesta puhumiseen olisi kuitenkin hyvä oppia jo varhain. Sanallistaminen tekee kehotietoisuutta näkyväksi ja aikaansaa siitä näkyvämmän osa-alueen tanssissa.

Tässä tutkimuksessa olen pohtinut kehotietoisuutta erityisesti pienten, 3–6-vuotiaiden, tanssioppilaiden kautta. Niin pienillä lapsilla kehotietoisuuden ymmärtäminen on erilaista kuin aikuisilla, ja nimenomaan tässä varsinaisuuden kokemisessa tulevat erot esille. Klemola vertaa itsen projektin päämääriä ja kehotietoisuuden käsitettä ensimmäisiin kehon kokemuksiimme. Hänen

mukaansa ihmisen liike muuttuu poispäin varsinaisesta olemisesta iän ja sen tuomien kokemusten myötä. Elämän ensimmäiset liikkeet ovat hyvin kehotietoisia, koska ero subjektin ja objektin välillä ei ole. Sosiaalisten ja kulttuuristen roolien myötä liike alkaa muodostua tiettyjen mallien mukaiseksi ja kehoa katsotaan objektiivisemmin. Näin ollen kehotietoisuus alkaa hiipua. Aikuisen keho on muodostunut erilaisista rooleista ja sosiaalisista tavoista, jolloin kehosta on eriytynyt subjekti ja objekti. Klemola esittää myös, että luovalla liikeilmaisella voidaan saavuttaa henkistä avoimuutta fyysisen avoimuuden kautta. Kehotietoisuuden kokemuksissa on kyse näihin ensimmäisiin kehollisuuden kosketuksiin palaamisesta, joissa saavutetaan yhteys maailman kanssa. Tässä ei kuitenkaan ole kyse taantumisesta, vaan eri elämismaailmojen liittämistä toisiinsa. Klemola näkee siis ihmisen ensimmäisissä kehollisuuden kokemuksissa olevan jotain niin merkittävää, joihin ihmisen pitäisi pyrkiä pääsemään uudestaan. (Klemola 1998, 77, 80–81.) Näihin kokemuksiin palaaminen edellyttää tietoisuutta omasta kehosta ja pyrkimystä kohti varsinaista itseä. Tähän pystytään sellaisen liikunnan kautta, joka on sidoksissa itsen projektiin. Tästä näkökulmasta voidaankin puhua ennemmin kehotietoisuuden säilyttämisestä kuin sen kehittämisestä.

## 6.2.2 Kehollinen ilmaisu

Ilmaisun projektilla Klemola tarkoittaa niitä liikunnan muotoja, joissa keho ymmärretään ensisijaisesti ilmaisun kanavana ja sitä käytetään ilmaisun välineenä. Ilmaisullinen tanssi pyrkii välittämään katsojille jotakin. (Klemola 1998, 55–56.) Havainnoimillani tanssitunneilla oli mukana ilmaisun ja esittävyuden elementtejä, vaikka monessa harjoituksessa se ei ollutkaan päätavoitteena. Osassa harjoituksissa pyrittiin ilmaisemaan jotain oppilaille tuttua asiaa tai mielikuvitusta ruokkivan hahmon liikettä, kuten tonttujen reipasta hyppelyä. Silloin opettaja korosti ohjeissaan nimenomaan sitä, miltä liike katsojalle näyttää, vaikka ei valmista mallia liikkeestä olisikaan antanut. Kyseisten 3–6-vuotiaiden tanssioppilaiden kanssa ilmaistiin konkreettisia ilmiöitä, mutta isompien tanssijoiden kanssa olisi mahdollista ilmaista myös abstraktimpia asioita, esimerkiksi tunteita. Ilmaisun ja esittävyys olivat oleellisessa osassa tanssitunteja, koska osalla tunteista harjoiteltiin myös joulunäytökseen tulevaa esitystanssia, eli valmiiksi suunniteltua koreografiaa. Ilmaisun oli siis erottamaton osa näitä tutkimuksessa mukana olleita tanssitunteja, joten onkin oleellista pohtia sitä, mikä ilmaisun suhde on kehotietoisuuteen. Onko kehollinen ilmaisu kehotietoisuutta liikettä, vai viekö se tanssijaa päinvastoin kauemmas kehotietoisuudesta, koska tanssijasta tulee esiintyjä ja jonkin itsestään irrallisen asian esittäjä. Tässä luvussa pohdin kehotietoisuuden ja ilmaisun suhdetta.

Ilmaisullisuus liittyy tanssin esittävyYTEEN, koska ilmaisevalla tanssilla pyritään välittämään viestiä katsojille. Tämä erottaa itsen projektin ilmaisun projektista. (Klemola 1998, 57.)

*Joulunäytöksen koreografiaa harjoiteltaessa opettaja laittoi pehmolelun tanssisalin seinän viereen istumaan. Lelu osoitti oppilaille yleisön paikan, eli määräsi tanssille suunnan.*

Ilmaistakseen jotain asiaa, tanssija tarvitsee vastapuolen, eli katsojan. Tällöin tanssista myös tulee esittävää. Tutkimuksessa mukana olleen tanssikoulun toiminnassa, ja länsimaisessa tanssikulttuurissa ylipäänsä, esittäminen nähdään oleellisena osana tanssia. Perinteisenä tapana on esittää tanssia näyttämöllä, mikä pitää yllä objekti-subjekti dualismia. Tässä tavassa suljetaan pois se todellisuus, että katsojat ja katsotut ovat kietoutuneita toisiinsa. Nykypäivänä monet tanssintekijät pyrkivät purkamaan tätä dualismia tuoden tanssia lähemmäs ihmisten arkea, kaduille ja supermarketteihin. Tanssin esittäminen liittyy siis tiettyyn tilanteeseen ja rooleihin, joissa osa on katsojia ja osa katsottavia. Tanssi on siis situationaalista. (Klemola 1998, 57.) Esimerkkitanssitunneilla tanssin luonne muuttui oleellisesti esitystanssia harjoiteltaessa. Muutos johtui siitä, että tilanteeseen tuli mukaan yleisö, joko pehmolelun antamien mielikuvien avulla tai opettaja siirtyi yleisön rooliin. Osalle tanssioppilaista tämä voi muuttaa tilannetta ja suhtautumista tanssiin. Ilmaisullisuuden voidaan nähdä vievän fokusta pois tanssijasta itsestään ja siirtävän huomion tanssijan ja katsojan väliseen suhteeseen. Tanssituntikontekstissa se tarkoittaa sitä, että aiemmissa luvuissa käsitelty varsinaisuuden kokeminen on ainakin erilaista, koska ilmaisevassa tanssissa tanssija-oppilas ja katsoja-opettaja ovat molemmat tanssin edellytyksenä. Erilainen tanssitilanne ei välttämättä kuitenkaan tarkoita sitä, että ilmaisuun pyrkivä tanssi estäisi kehotietoisien liikkeen.

Kaikki tanssilajit tai -harjoitukset eivät automaattisesti ole osa ilmaisun projektia (Klemola 1998, 55–56). Esimerkiksi yksittäistä teknistä harjoitusta tehdessään tanssija ei yleensä pyri ilmaisemaan mitään tiettyä asiaa. Tutkimusaineiston tanssitunteja katsoessa heräsikin kysymys siitä, mikä tekee tanssista ilmaisullista ja mistä tanssijan ilmaisu tulee, tanssijasta itsestään vai hänen ulkopuoleltaan. Klemolan teoria ilmaisun projektista tarjoaa tähän eräänlaisen vastauksen. Klemolan mukaan ilmaisullisen tanssin lähtökohtia voi olla erilaisia. Hän esittää yhdeksi vaihtoehdoksi, että tanssija ottaa lähtökohdakseen jonkin psyykkis-henkisen kokemuksen ja kääntää sen kehossaan tanssiksi. Esimerkiksi vihan tunnetta lähtökohtana käyttäen tanssija voi luoda tunteesta uuden spontaanin liikeilmauksen. Tanssin ja ilmaisun suhteeseen liittyy pohdintaa siitä, onko esimerkiksi vihaa ilmaiseva tanssija itsekin vihainen, vai esittääkö hän vihaisuutensa. Klemolan mukaan tanssija ei yleisesti ottaen tunne itse esittämäänsä tunnetta, joskin sekin on mahdollista. Toisenlainen lähtökohta on liikekokeilu, johon asetetaan vasta myöhemmin intentionaalisuus, katsojien kokemusten kautta. Tanssija ei välttämättä pyri itse ilmaisemaan mitään, mutta tanssin näkemisen

kautta siihen voidaan liittää merkityksiä, jolloin siitä tulee ilmaisullista. On myös mahdollista, että liikekokeilu itsessään synnyttää merkittäviä kokemuksia, jotka tanssija haluaa välittää katsojille. Tässä tapauksessa tanssin intentionaalinen objekti syntyy liikkeestä ja kehollisesta kokemuksesta. (Klemola 1998, 55, 60–61.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tanssikokemuksista, jotka herättävät tanssijassa kokemuksia ja varsinaisuuden tunteita omasta kehostaan. Näitä kuvastavat parhaiten Klemolan ensimmäinen ja viimeinen lähtökohta tanssin ilmaisullisuudelle.

Tanssin ilmaisullisuus liittyy kunkin tanssilajin vaatimaan liikekieleen. Ilmaisuvoimainen keho on tanssin perusta, ja se kanavoidaan tanssin vaatiman liikekielen mukaiseksi. Jokaisella tanssilajilla on oma liikekielensä, minkä omaksuminen vaatii harjoittelua. Klemola puhuu tämän liikekielen omaksumisen suhteesta kehon kokemukseen. Esimerkiksi koreografin liikekieltä harjoitteleva tanssija ei pyri pelkästään mekaaniseen harjoitteluun, vaan hänen pyrkimyksensä on kehon kokemus, joka vastaa koreografin kehollista kokemusta. Tässä on nähtävissä se ongelma, että koreografin ja tanssijan kehot eivät ole identtisiä, joten samaa kokemusta ei voi syntyä. Näin ollen koreografian psyykkis-henkisen kokemushorisontin välittymisessä katsojalle on mukana välittävä lenkki, tanssija. (Klemola 1998, 61–61.) Tästä voisi päätellä, että toisen ihmisen tanssiliikkeiden omaksuminen heikentäisi omakohtaista ilmaisullisuutta. Näin ollen minkä tahansa tanssilajin teknisten taitojen oppiminen veisi tanssijaa kauemmas oman kehonsa kokemuksellisuudesta ja ilmaisullisuuden syntymisestä sen kautta. Tätä Klemola ei kuitenkaan tarkoita. Klemolan mukaan tanssija tutkii tanssiessaan itseään. Jotta hän pystyy ilmaisemaan tanssillaan mitään, täytyy hänen toisaalta katsoa läheltä omaa kokemusta kehostaan sekä tanssiessa ilmaistuja psyykkis-henkisiä kokemuksia. Tanssija siis kääntää psyykkis-henkiset kokemuksensa kehon kielelle ja toisaalta liike voi synnyttää kehollisuuden ja psyykkis-henkisyyden ylittävän kokemuksen. Klemola puhuu tällöin henkisyyden kehollisuudesta ja kehollisuuden henkisyydestä. Tanssija on siis tekemisissä psyykkisen ja fyysisen suhteen kanssa, jota filosofiassa saatetaan usein pitää ratkaisemattomana ristiriitana. (Klemola 1998, 62.) Näin ollen ilmaisullisuuden voidaan nähdä lähtevän oman kehon kokemuksista, kehotietoisuudesta, vaikka tanssiliikkeet olisivatkin ulkoapäin annettuja.

Klemolan mukaan tanssin ilmaisullisuus on aina suhteessa ympäristöön ja tanssi voidaan nähdä keho-subjektin dialogina maailman kanssa. Ilmaisun projektissa on olennaista tanssin esittävyys, eli sen tulisi välittää sanomaa ulospäin. Yleensä Klemolan kuvailemaan ilmaisun projektiin liittyy se, että sitä katsotaan ulkoapäin. Tämä ei kuitenkaan ole ainoa tanssin perusta, vaan tanssi voi olla jotain merkittävää nimenomaan sitä tekevälle ihmiselle, vaikka Klemola liittääkin tanssin vahvasti nimenomaan ilmaisun projektiin. Klemolan puhuessa ilmaisullisuudesta on selvää, että tanssijan kehollinen tietoisuus on läsnä. Tanssija ei siis etäännytä itseään kehostaan, vaan

ilmaisussaan on vahvasti yhtä kehon kanssa. Vaikka tanssin esittäminen tapahtuu tietyssä tilassa ja tanssilla on esittämisen tavoitteita, on tanssi silti kehollista. (Klemola 1998, 55–57, 63.)

### 6.3 Tanssikasvattajan työtä rajaavat tekijät

*Tanssitunti aloitetaan harjoituksella, jossa harjoitellaan piirissä muutamia motorisia perusliikkeitä musiikin tahdissa. Harjoituksen jälkeen eräs tanssioppilas kysyy: ”Ope koska me oikein tanssitaan täällä?”. Selviää, että tanssilla hän viittaa koreografioituun näytöstanssiin, joka esitetään balettikoulun joulunäytöksessä.*

Tanssitaiteen perusopetus määritellään opetussuunnitelman perusteissa ja tanssikoulujen omissa opetussuunnitelmissa. Tämän lisäksi tanssinopetusta rajaavat käytössä olevat resurssit, kuten tilat, välineet, aika ja opettajan mahdollisuudet vaikuttaa siihen mihin aika käytetään. Tanssinopetukselle asetetaan rajoitteita ja mahdollisuuksia myös esimerkiksi oppilaiden ja heidän vanhempiansa toiveissa ja odotuksissa. Nämä vaikuttavat tanssinopetukseen erityisen paljon, koska opetus on myös yritystoimintaa. Vanhemmat lapsineen ovat asiakkaina ostamassa tiettyä palvelua. Tanssioppilaiden ja heidän vanhempiansa toiveet ja vaatimukset nousivat yhä uudestaan esiin tanssitunteja analysoidessani, ja koska ne vaikuttavat kehotietoisuuden kehittämiseen tanssikasvatuksessa, käsittelen niitä tässä luvussa muiden tanssikasvattajan työtä rajaavien tekijöiden kanssa.

Toimintaympäristön paikkaan liittyvät ominaisuudet parhaimmillaan mahdollistavat ja edistävät oppilaiden toiminnallista osallistumista. Paikka voi selkiyttää ja jäsentää toimintaa ja osallistumista toimintaympäristössä. (From & Koppinen 2012, 56.) Käytännössä tutkimusaineiston tanssituntien toimintaympäristönä oli tanssisali, eli muutamia penkkejä ja opettajan tavaroita lukuun ottamatta tyhjä huone. Tyhjä tila ohjasi oppilaiden huomiota opettajaan, itseensä ja toisiin oppilaisiin, koska huoneessa ei ollut muita tavaroita häiritsemässä keskittymistä. Tyhjän ja tarpeeksi suuren tilan ansioista oppilailla oli myös mahdollisuus helposti nähdä toisensa ja opettaja. Esimerkiksi omaa leijuvaa liikettä harjoitellessaan oppilaat pystyivät huoneen toisestakin päästä tarkistamaan opettajan tai muiden oppilaiden liikekielestä mitä tehtävää ollaan tekemässä, eikä sitä varten tarvinnut keskeyttää omaa tanssia. Tila ei toisaalta ollut liian suuri, mikä olisi saattanut vaikeuttaa keskittymisen ylläpitämistä. Tyhjä tila myös korosti oppilaiden ja opettajan kehoja tanssisalin huomion keskipisteenä, kun muita asioita, kuten huonekaluja ja leluja, ei ollut jakamassa huomiota.



Salissa huomattavaa oli se, että siellä ei ollut lainkaan peilejä. Peilittömyys on tanssitilassa harvinaista. Usein tanssisalin seinistä ainakin yksi on kokonaan peilien peitossa, ja tanssi suunnataan sitä kohti. Peilien puuttumisella voidaan nähdä olevan positiivisia vaikutuksia kehotietoisuuden kehittämiseen. Peilit olisivat saattaneet saada aikaan esimerkiksi vertailua toisiin oppilaisiin, kun oppilas olisi niistä nähnyt omat tanssiliikkeensä ulkoapäin katsottuna. Peilittömyys siis saattoi ohjata oppilaita keskittymään omaan kehoonsa sisältäpäin, eikä ainoastaan ulkoa päin katsomalla. Näin ollen oppilaat pystyivät keskittymään rauhasa omaan kehoonsa, ilman liiallista vertailua toisiin oppilaisiin. Peilittömyys korosti oman kehon tuntemista tanssin aikana aidosti sisältäpäin, eikä liiaksi painottanut ristiriitaa siitä, että liikkeen pitäisi näyttää tietynlaiselta. Peilien käyttöön tanssisaleissa on usein totuttu niin laajalti, että niiden todellinen hyöty ja mahdollinen haitta jätetään usein tuomatta tietoiseen pohdintaan. Peilit ovat kuitenkin merkittävä tekijä itsensä tiedostamisessa ja erityisesti itsensä ja muiden välisessä tarkkailussa. Kehotietoiseen tanssikasvatukseen pyrittäessä tulisi opettajan pohtia kriittisesti myös omaa suhtautumistaan peilien käyttöön opetuksessaan.

Tämän tutkimuksen aineistona olevilla tanssitunneilla oli tanssisalissa kerralla paikalla vain opettaja ja oppilaat. Tämä ei ole itsestään selvä asia, vaan joillain lasten tanssitunneilla mukana saattavat olla myös oppilaiden vanhemmat seuramaassa tanssituntia. Tällainen valinta voi joissain tanssikouluissa olla tilan puolesta ainoa mahdollisuus, mutta joskus vanhemmat tai opettaja päättävät tällaisesta järjestelystä. Oman kokemukseni mukaan tämä toisi tanssitunnille heti erilaisen ilmapiirin kehotietoisuuden kannalta. Katsojana ja katsottavana oleminen saattaisi viedä huomion oman kehon sisäisestä tuntemisesta sen havainnoimiseen, miltä oma keho ja tanssi näyttävät. Objektivoivaa katsetta tanssissa on tutkinut muun muassa Kirsi Monni (2004). Kehotietoista tanssia harjoiteltaessa olisi hyvä, jos ulkoa päin katsominen tai joltain tietyltä näyttäminen ei veisi liikaa oppilaan huomiota. Näin tanssioppilaita kasvatetaan myös siihen, että tanssia ei voida määritellä ainoastaan sen perusteella miltä se näyttää, vaan tärkeää on myös se, miltä se tuntuu.

Tanssipaikan ja siellä olevien esineiden lisäksi kehotietoisien tanssin mahdollisuuksiin vaikuttavat myös muut paikalla olevat tanssioppilaat. Lapsiryhmään liittyvät tekijät mahdollistavat, edistävät tai rajoittavat toiminnallisen osallistumisen toteutumista. Nämä tekijät vaikuttavat ydinvuorovaikutuksen toteutumiseen avaintoiminnassa toisiinsa punoutuneina sekä yhdessä yksilöllisten tekijöiden ja yhteistyötekijöiden kanssa. Yksilöllisten tekijöiden niveltyessä ryhmään liittyviin tekijöihin yhdistyvät samalla yksilön ja ryhmän tuen tarpeet. Nämä tekijät kuvaavat samalla yksilön toiminnallisen osallistumisen toteutumista ryhmässä yksilöllisten ja ryhmän tavoitteiden kohdatessa eri tavoin. (From & Koppinen 2012, 65.) Tanssiryhmät ovat kaikki erilaisia, koska ne koostuvat erilaisista yksilöistä. Eri ryhmien tanssitunnit saattavat olla sisällöltään erilaisia, ja siten eri ryhmissä opitaan eri tavalla ja mahdollisesti hieman eri asioita. Tähän tutkimukseen käytetyn

aineiston tanssitunnit oli kerätty kahdelta tanssiryhmältä. Ryhmissä oli eri ikäisiä lapsia, toisessa suurin osa oli lähellä neljää ikävuotta ja toisessa noin puolet oppilaista olivat kuusivuotiaita. Ikäerosta, tai muista eroavaisuuksista, huolimatta tanssituntien sisältö ryhmien kesken vaihteli vain hyvin vähän. Kokemukseni mukaan tanssiryhmät saattavat kuitenkin olla myös heterogeenisempiä jolloin tietysti ryhmän taidot, kiinnostuksen kohteet ja muut ominaisuudet vaikuttavat siihen millainen tanssitunnista muodostuu.

Konkreettisen tilan ja tanssiryhmään osallistuvien tanssioppilaiden lisäksi tanssinopetuksesta säädetyt periaatteet ja yhteiset suunnitelmat määrittävät opetusta. Tässä tutkimuksessa mukana olleessa tanssikoulussa annetaan tanssitaiteen perusopetusta, joka luo raameja tanssikasvatukselle. Se, mihin aika tanssitunneilla kuluu, vaikuttaa oleellisesti siihen mihin opetus painottuu. Tämä taas on yhteydessä niihin mielikuviin mitä tanssista välitetään oppilaille. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetetaan perusteet esimerkiksi opintojen tuntimäärille ja rakenteelle, mutta myös pohja tanssinopetuksen sisällöille ja keskeisille tavoitteille. (Opetushallitus 2005.) Opetussuunnitelman perusteet ovat hyvin väljät, joten jokainen koulu ja yksittäinen opettaja pystyvät muokkaamaan opetustaan paljon omien arvojensa mukaan.

Tanssitaiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että esiintyminen on tärkeä osa tanssinopiskelua (Opetushallitus 2005). Opettamassani tanssikoulussa esiintymistä arvostetaan ja näyttösten avulla luodaan tietynlaista kuvaa tanssikoulusta. Joulu- ja kevätnäytöksiin panostetaan paljon, ja ne mainitaan esimerkiksi tanssikoulua mainostettaessa. Näin ollen mielikuvat tanssitunneista rakentuvat vanhempien ja muiden lasta seuraamaan tulleiden mieliin paljolti joulun ja kevätnäytösten kautta. Tämä vaikutus toimii myös toisin päin. Näytöstanssien arvostaminen johtaa siihen, että niiden laadulle luodaan myös odotuksia. Laadun takaamiseksi näytöstansseihin täytyy tanssitunneilla käyttää paljon aikaa. Käytännössä ne vievät oman kokemukseni mukaan opetuksesta jo hyvin suuren osan. Koen, että esiintymisistä tulee tanssinopetukseen paljon ulkoapäin asetettuja paineita. Vaikka tanssi on lapsille harrastus, liittyy siihen paljon paineita myös opetuksen osalta. Lastentanssitunnit ovat kerran viikossa ja 45 minuuttia kerrallaan. Jos tavoitteena on valmistaa puolen vuoden välein tanssiesitys, on yhtä esitystä kohden yhteensä noin 17 opetuskertaa. Kokemukseni mukaan pienillä lapsilla jää kauden aikana sairastumisten ja muiden syiden vuoksi väliin muutamat tanssitunnit. Tästä johtuen koen omassa opetuksessani aikataulullisia haasteita, koska näytöstanssia on valmisteltava melkein jokaisella tanssitunnilla. Jos siihen menee aikaa keskimäärin 15 minuuttia viikossa, vie se heti muusta ajasta pois kolmasosan. Näytöstanssien harjoittelu on siis ajallisesti suuressa osassa tanssitunneilla, joten se näyttäytyy myös oppilaille erittäin merkittävänä asiana tanssissa. Joulu- ja kevätnäytökset ovat paikka, jossa näytetään mitä on puolen vuoden aikana opittu.

Tämän tutkimusaineiston tanssikoulun panostus oppilaisnäytöksiin ei ole muihin tanssikouluihin verrattuna harvinaista, mutta määrittää paljon kyseisiä tanssitunteja. Siksi näytöksille asetettu arvo vaikuttaa tanssinopetukseen. Joissain tanssikouluissa näytöksiä saattaa olla harvemmin, joten opetuksella on mahdollisuus painottua eri tavoin. Näytöstansseja katsomalla välitetään yhdenlaista sanomaa siitä, millä tavalla oppilaat ovat edistyneet tanssitunneilla. Teknisten taitojen kehittyminen on helppo havaita ja niiden avulla oppilaita voidaan näytöstanssia katsomalla verrata toisiin lapsiin ja omiin aikaisempiin suorituksiinsa. Kaikkia tanssikasvatuksen tavoitteita ei kuitenkaan voida nähdä yhden tanssiesityksen aikana, koska niitä voi olla vaikea mitata ja niiden toteutumiseen vaikuttaa koko oppilaan elämäntilanne. (Anttila 1994, 18–19.) Kehotietoisuuden kehittymistä on vaikea huomata, etenkin muutaman minuutin tanssiesityksen aikana. Siksi näytösten valmistamiseen kertyy paineita. Tästä syntyy ristiriita, jos opettaja arvostaa nimenomaan kehotietoisuutta kehittävää opetusta ja haluaa panostaa siihen, mutta kokee paineita näkyvien ja nopeiden tulosten aikaansaamiseksi. Opettajalta vaaditaankin hyviä perusteita sille, miksi hän käyttää opetusaikaa kehotietoisuuden harjoittamiseen ja tietämystä siitä, että kehotietoisuuden kehittyminen on hidas prosessi.

#### *6.4 Tutkimuksen luotettavuus*

Tutkimusta tehdessä luotettavuuden arviointi on merkittävässä osassa. Tämän pro gradu –työn luotettavuuteen vaikuttaa esimerkiksi tutkimusjoukon suppeus. Kahdeksan tanssitunnin otos on suhteellisen pieni, eli kyseisen tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä laajaan joukkoon. Tutkimuksen vahvuus on kuitenkin sen ymmärtämään pyrkivässä lähestymistavassa, joka hyödyntää aineistoa laadullisesti määrällisen sijaan. (Hosu 2004, 29–30.) Joskus kvalitatiivista tutkimusta tehtäessä on paikallaan unohtaa empiristinen ja tiukan aineistolähtöinen lähestymistapa. Voi olla hyödyllisempää katsoa aineistoon sisältyviä merkityksiä, joiden avulla saadaan tietoa todellisuuden jäsentämisen tavoista. Merkitysten tutkiminen on yhtä lailla perusteltua kuin määrällistenkin tulosten saaminen. (Eskola & Suoranta 1998, 147–148, 214.) Pieni otoskoko on siis ollut aiheellista ja tässä tutkimuksessa edellytys laadukkaiden tulosten saavuttamiselle. Tutkimusta tehdessä joudutaan tekemään valintoja siitä, mitä aineistoon sisällytetään ja mitä jätetään ulkopuolelle. (Hosu 2004, 29–30.)

Tässä pro gradu -työssä on piirteitä toimintatutkimuksesta, jossa ei pyritä tutkijan osuuden häivyttämiseen tai pelkkään objektiivisuuteen. Tutkimuksessa tunnustetaan tutkijan roolin muuttuminen tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkijalla on sekä subjektiivisia, että objektiivisia rooleja.

Tutkimuksen analyysissä ja fenomenologisessa reduktiossa on tavoitteena täysi objektiivisuus, mutta muuten tutkija on vahvasti mukana tutkimassaan ilmiössä. Olen tutkijana osa videotallenteilla tapahtuvaa tanssikasvatusta, koska videoin omia tanssituntejani. Tässä tutkimuksessa tutkija on siis perinteisestä tutkimuksen tekemisen tavasta poiketen ollut subjektiivisessa roolissa tutkittavaan ilmiöön nähden. Luotettavuutta parantaa, kun tutkija kertoo mahdollisimman näkyvästi tutkimusvaiheet ja erittelee oman asemansa sekä ennakkokäsityksensä. (Heikkinen 2007, 18–19.) Nämä käsitykset ja oma asemani tanssin kentällä on tässä tutkimuksessa pyritty tuomaan esille.

Luotettavuuteen vaikuttaa myös aineiston keruun menetelmä, joka tässä tapauksessa on havainnointi. Havainnoinnin apuvälineenä käytettiin videointia. Videointi mahdollistaa sen, että aineistoon oli mahdollista palata aina tarvittaessa. Luotettavuutta tarkasteltaessa on huomioitava, että videokameran läsnäolo on saattanut vaikuttaa niin oppilaiden kuin opettajankin käyttäytymiseen. Videokameran heikkoutena voidaan pitää myös sitä, että kuvakulman vuoksi aivan koko tanssisalin tapahtumat eivät tallentuneet videolle. Näin ollen osa tapahtumista jäi pois videoaineistolta. Tutkimuksen aineisto kerättiin havainnoimalla videotallenteita. Havainnointi, kuten muutkin menetelmät, paljastavat todellisuutta vain yhdestä näkökulmasta, joten osa tiedosta jää saavuttamatta. Tähän tutkimukseen havainnointi valittiin, koska se on joustava tutkimusmenetelmä ja soveltuu hyvin muuttuvien tilanteiden, kuten tanssituntien, tutkimiseen. (Törrönen 1999, 221.) Havainnoijan on tärkeää pitää mieli avoimena, jolloin tutkijan omat mielipiteet ja taustan tuomat raamit eivät olisi rajaamassa ajatuksia (Lindlof & Taylor 2002, 134).

Tässä tutkimuksessa on analyysivaiheessa eritelty kolme aineistosta nousevaa teemaa, joita on tulkittu teoriataustan avulla. Laadullisessa tutkimuksessa tulkintojen tekeminen on ongelmallista, koska siihen ei ole olemassa muodollisia ohjeita. Tässä tutkimuksessa käytetyn fenomenologisen menetelmän tavoite nähdä tutkittava ilmiö mahdollisimman pelkistettynä on yksi tapa lähteä tulkitsemaan aineistoa. Fenomenologisessa menetelmässä aloitetaan ilmiön oivaltavasta havainnosta ja päädytään tilanteeseen, jossa tutkija pystyy näkemään ilmiöön liittyviä syvällisiä merkityksiä. Fenomenologisessa menetelmässä ajatellaan, että yksityistapaukset ovat esimerkkejä yleisestä. (Eskola & Suoranta 1998, 147–151.) Heideggerin fenomenologisen asenteen mukaan tutkijan on ensin paljastettava, miten tutkittava ilmiö on olemassa omassa olemisen tavassaan. Sen jälkeen tutkijan on toimittava siten, että tutkimus vieraannuttaa kohteena olevaa ilmiötä mahdollisimman vähän itsestään. (Rauhala 2005, 5.) Fenomenologinen reduktio on vaativa tutkimuksen tekemisen tapa, ja koska pro gradu -työtä tekee aloitteleva tutkija, on sen käyttäminen ollut erityisen haasteellista. Siksi analysointi ja tulosten esitleminen on pyritty kirjoittamaan mahdollisimman näkyväksi.

Tätä tutkimusta tehdessä ja sen luotettavuutta tarkasteltaessa on aiheellista vielä palata kyseisen tutkimuksen oleelliseen kysymykseen kehotietoisuuden tutkimisesta. Tutkimuksen alussa tutkimusongelmaksi määritettiin muun muassa se, miten kehotietoisuuden kehittymistä voidaan tutkia lastentanssissa. Kehotietoisuuden tutkiminen on haastavaa, koska jokainen ymmärtää sen ainoastaan oman kehonsa kautta, emmekä koskaan voi olla varmoja toistemme kokemuksesta. Tämä objektiivisuuteen ja subjektiivisuuteen liittyvä ristiriita on ollut mukana tutkimuksen tekemisessä alusta asti ja liittyy siihen, miten tieto ymmärretään. Tutkijana olen pohtinut muun muassa sitä, miten kielen avulla saan kiinni kehotietoisuuden merkityksestä mahdollisimman luotettavasti. En voi väittää pystyväni tavoittamaan ilmiötä kokonaan. Myös tutkimuksen tuominen sanalliseen muotoon on ollut haasteellista. Kehotietoisuutta on vaikea tutkia ilman kokemusten kielentämistä, koska kielellisyytemme ansiosta meidän on mahdollista kommunikoida toisten kanssa. (Anttila 2007, 84.) Tässä tutkimuksessa käsitystä kehotietoisuudesta on pyritty lisäämään kielen avulla, vaikka ymmärrystä ei pelkkien sanojen avulla pystytäkään täydellisesti saavuttamaan. Tutkimuksessa kehotietoisuutta on käsitelty erilaisten teorioiden varassa ja tavoiteltu ilmiön ymmärtämistä. Pelkän kielen avulla kehotietoista tanssia ei kuitenkaan voida ymmärtää täysin, vaan siihen tarvitsemme jokaisen ihmisen omaa kehoa ja kokemusta kehollisuudesta.

Tutkimuksen kohderyhmä toi tutkimiseen omat haasteensa. Videoaineisto on koottu 3–6-vuotiaiden lasten tanssitunneilta, jolloin tutkija on ollut hyvin eri asemassa tutkittavien kanssa. Pienillä lapsilla on omanlainen suhteensa ympäröivään maailmaan, josta aikuisilla ei ole sen hetkistä kokemusta. Emme siis voi luotettavasti sanoa kokevamme maailmaa samalla tavalla tutkimusryhmän kanssa. Kehotietoisuus on niin abstrakti käsite, ettei siitä voi saada objektiivista tietoa esimerkiksi lapsia haastatteleamalla. Voimme tehdä oletuksia esimerkiksi lasten tavasta kokea maailmaa vahvasti kehojensa kautta, mutta objektiivisen tiedon kerääminen on mahdotonta. Tiedon luonteen vuoksi tutkijan täytyy tunnustaa tutkimuksen ymmärryksen lisäämiseen pyrkivä tavoite.

Jotta voisimme ymmärtää kehotietoisuuden käsitettä, täytyy meidän hylätä perinteiset ajatukset tutkimuksen tekemisestä ja tiedon keräämisestä. Tanssin näkeminen inhimillisesti arvokkaana ja kasvatuksellisesti merkittävänä johtaa väistämättä vallitsevan oppimiskäsityksen uudelleen arviointiin. Jos uskallamme tunnustaa tietoisuuden, identiteetin ja yhteisöllisyyden rakentuvan kehollisten kokemustemme luomalle perustalle, on meidän samalla pakko määritellä oppiminen ja tieto uudelleen. Jos tieto nähdään laajempänä ilmiönä kuin kielen muotoon puettuina propositioina ja niiden välisinä suhteina ja jos oppiminen nähdään laajempänä kuin loogis-rationaalisen, paradigmaattisen ajattelun kehittämisenä sekä kieleen perustuvan tiedon rakentamisena, on välttämätöntä tunnustaa myös, että oppimisen tukeminen, toisin sanoen opettaminen ja kasvattaminen, on nähtävä uudesta näkökulmasta. (Anttila 2006a.) Tässä

tutkimuksessa on pyritty juuri tällaiseen uuden näkökulman luomiseen siitä mitä tieto on. Kehotietoisuuden ymmärtäminen rakentuu kaikilla eri tavalla ja riippuu ihmisen suhteesta omaan kehoonsa. Tutkijan tanssitaustasta voi olla ollut kehotietoisuuden tutkimisessa hyötyä. Anttila jopa väittää, että tanssijoilla saattaa olla tavallista kehittyneempi kyky tunnistaa ja merkityksellistää kehollisia tuntemuksia. (Anttila 2007, 95.)

## 7 POHDINTA

Tässä pro gradu -työssä on tutkittu tanssia yksilöiden kehollisuuden kokemisen näkökulmasta. Tutkimusaiheena tanssi on hyvin laaja kokonaisuus, joten sitä on ollut tarve rajata tutkimusta varten. Rajaus paljastaa kerrallaan vain yhden osan ilmiöstä. Tanssin kehotietoisuudesta jää siis vielä paljon tutkimatta olevia asioita ja tutkijoille paljon mahdollisuuksia katsoa tanssia uusilta puolilta. Jatkossa on esimerkiksi mahdollista syventyä tarkemmin tanssiin taidemuotona ja pohtia taidekokemuksen tajunnallisuutta ja kehollisuutta. Rajaus on ollut tarpeellista, jotta tutkimuksesta ei ole resursseihin nähden tullut liian laajaa ja tutkija on pystynyt syventymään aiheeseen. Kyseinen pro gradu -työ selvittää tanssista yhtä näkökulmaa, eli tanssin kehotietoisuutta pienten lasten tanssikasvatuksessa.

Tämän tutkimuksen erityispiirteenä on, että se yhdistää taiteen, kehollisuuden ja pienten lasten tutkimisen. Koko tutkimuksen pohjalla on oletuksena se, että 3–6-vuotiaiden lasten kehotietoisuutta voidaan tutkia. Tämän perustana puolestaan on ajatus siitä, kuinka pienillä lapsilla on mahdollisuus kehotietoisuuteen, siten kuin se tässä tutkimuksessa ymmärretään. Kehotietoisuuden olemassaolosta emme kuitenkaan voi olla täysin varmoja, koska emme voi tietää millaisia toisten kehollisuuden kokemukset ovat. Jos videoaineistolta seurataan yhden tanssioppilaan tanssia, ei pelkästään katsomalla voida tehdä varmoja oletuksia siitä, miten oppilas liikkeensä itse kokee. Tutkija voi tulkita teorian ja kokemustiedon pohjalta tanssioppilaan liikkeellisen ratkaisun johtuvan esimerkiksi opettajan sen hetkisestä ohjeesta tai tanssitilaan liittyvästä rajoitteesta, mutta luotettavan tiedon tuottaminen yksipuolisen havainnon perusteella on mahdotonta. Yksinkertaisimmillaan tämä ongelma tarkoittaa sitä, että tanssioppilaan käden liikettä on vaikea ulkoapäin sanoittaa pehmeäksi lumihiuksilelle ominaiseksi leijumiseksi, kun emme voi tietää millainen kokemus oppilaalla liikkeestä on. Tutkimus liikkuu siis alueella, jonka tutkiminen, tai ylipäänsä tutkimusaiheeksi esittäminen, ei ole yksiselitteistä. Kyseinen tutkimus on haasteista huolimatta kehittänyt vastaavanlaisen tutkimuksen tekemisen tapoja ja tuonut ilmi sitä, kuinka tämän kaltaisten ilmiöiden tutkiminen on merkittävää ja ymmärryksen lisääminen mahdollista.

Pro gradu -työ lähti liikkeelle siitä, kuinka tanssinopettajana pohdin pienten lasten tanssikasvatusta ja sitä, mikä 3–6-vuotiaiden lasten opetuksessa on tärkeää. Onko esimerkiksi tärkeämpää oppia liikkeitä, jotka valmistavat oppilasta tulevaisuuden hyppyharjoituksiin vai saattaa oppilasta tietoiseksi oman kehonsa lukemattomista mahdollisuuksista hyödyntää ponnistusvoimaa

itsensä ilmaisuun? Tekniset taidot korostuvat tanssinopetuksessa usein, koska niiden oppiminen on helposti havaittavissa. Tämän tutkimuksen aineistolla oli nähtävissä myös oppilailla itsellään olevia oletuksia siitä, kuinka ulkoapäin nähtävillä olevat taidot ovat tanssijan omaa kokemusta tärkeämpiä. Tutkimus vahvistaa kuitenkin ymmärrystä pienten lasten muotoutumassa olevan tanssikäsityksen monipuolisen kehittämisen merkittävydestä. Teoreettinen osuus perustelee tanssin monipuolisuutta ja tuo ilmi sen mahdollisuuksia tanssioppilaiden kokonaisvaltaiseen kasvatukseen. Samalla kuitenkin tehdään näkyväksi tanssin perusopetuksen todellisuutta ja tanssin yksipuolisen näkemyksen haasteita. Tanssikasvattajalla on velvollisuus huolehtia, että tanssikäsityksestä tulee monipuolinen. Tanssin tunnustetaan yleisesti olevan taidemuoto ja väylä ilmaista ja oppia tuntemaan omaa sisäistä maailmaa, joten tämä elementti tulee pitää mukana tanssin varhaiskasvatuksesta asti. Kehotietoisuus on erottamaton osa tanssia, ja sitä voidaan harjoituttaa jo pienillä lapsilla. Tutkimus tuo ilmi ja perustelee kehotietoisuuden merkittävyyttä.

Tutkimuskysymyksinä tässä pro gradu -työssä on, että mitä kehotietoisuus tarkoittaa lastentanssissa ja mikä tekee tanssista kehotietoista. Tuloksena saatiin kolme osa-aluetta, jotka vaikuttavat tanssikasvatuksen kehotietoisuuteen. Näiden alueiden tuominen ilmi selkeyttää keskustelua lastentanssin opetuksesta ja auttaa opettajaa suuntaamaan opetustaan. Tulokset olivat pitkälti ennakko-odotusten mukaisia, tosin ilmaisun ja kehotietoisuuden osuus oli tuloksista tutkijalle yllätyksellisin. Ennakko-oletuksena oli, että tanssin ilmaisullisuus aiheuttaisi tanssijan vieraantumisen omasta kehostaan. Aineistoa analysoidessa esiin nousi kuitenkin ymmärrys, jonka mukaan tanssin ilmaisun vaatimus ei heikennä kehotietoisuutta. Tämä on merkittävä tulos, koska tanssissa ilmaisullisuudella on suuri merkitys. Ilmaisun suhde omaan itseen ei siis ole vieraannuttava, vaan tanssija hyödyntää siinä omaa sisäistä maailmaansa. Tämä korostaa myös kehotietoisuuden asemaa tanssikasvatuksessa, koska syvällistä ilmaisua varten oppilaan tulee olla tietoinen omasta kehostaan.

Tutkimuksen tekemisen aikana esiin nousi ristiriita tanssin vaatimuksista ja tanssinopetuksen keinoista vastata niihin. Tämä on näkyvimmillään opettajan omassa pohdinnassa, jossa hän suunnittelee harjoituksille tavoitteet tärkeäksi kokemiensa asioiden pohjalta. Kehotietoisuus on yksi tanssin osa, joka yleisesti ymmärretään tanssissa tärkeäksi. Tanssia määriteltäessä tanssin ammattilaiset yleensä kertovat tanssin olevan itsensä ilmaisua ja painottavat sen eroavan urheilusta. Ammattitanssijoilta odotetaan kehittyntä ymmärrystä kehostaan ja sen ulottuvuuksista ja esimerkiksi nykytanssikoreografioiden tekemiseen vaaditaan kehotietoista ajattelua. Kuitenkin lasten, mutta monilla aikuistenkin, tanssitunneilla kehotietoisuuden opettaminen jää helposti liian pienelle sijalle. Tutkimusaineistoa analysoitaessa jouduin tutkijana ja opettajana perustelemaan teettämiäni harjoituksia kehotietoisuuden kannalta, jolloin ymmärrys kehotietoisuuden



kehittämisestä käytännössä sai käytännön välineitä. Kehotietoisuuden kehittämisen perusteleminen tanssikasvatuksessa sai siis työkaluja, joita opettaja voi käyttää käytännön työssään. Jos tavoitteena on saavuttaa kehotietoisia tanssijoita, tulee kehotietoisuutta myös harjoitella. Jos tanssi nähdään ilmaisuna tai esimerkiksi yhtenä varsinaisuuden kokemisen alkuperänä, kuten tässä tutkimuksessa, tulee opettajan tarjota mahdollisuuksia näiden kokemusten saavuttamiseen. Tämä tutkimus antaa opettajalle välineitä tarkastella opetustaan ja kehittää tanssikasvatuksen kehotietoisuutta.

Tanssissa yhdistyvät kehollisuus ja taide, minkä ansiosta sillä on hyvät mahdollisuudet kasvattaa oppilaita itsestään tietoisiksi ja sitä kautta oman elämänsä aktiivisiksi toimijoiksi. Tanssilla voisi olla siis tarjottavaa useammillekin lapsille, ja sen tuomisesta osaksi koulun arkea onkin keskusteltu aina ajoittain. Tanssin tuominen peruskouluihin vaatii tanssin merkittävyyttä perustelevaa tutkimusta, jota tämäkin pro gradu -työ edustaa. Tällä hetkellä tanssilla on kouluissa välineellinen arvo, koska sitä on käytetty esimerkiksi kehollisen oppimisen kautta. Kehollinen oppiminen on ollut tanssin ja jonkin toisen oppiaineen välimuotona, jolloin sen tavoitteena on ollut yleensä jonkin muun kuin itse tanssin oppiminen. Tämä tutkimus pyrkii myös valottamaan mahdollisuutta tuoda tanssia koulujen arkeen, koska se voi taideaineena ja liikuntamuotona tarjota erityisiä kokemuksia monille lapsille.

Kehotietoinen tanssi on tässä tutkimuksessa nostettu voimakkaasti esiin, mutta tarkoituksena ei ole ylikorostaa sen asemaa tanssin kentällä. Kehotietoisuus on yksi monista tanssin elementeistä. Kehotietoisuus on merkittävä tanssin osa-alue, mutta sitä ei voi väittää muita alueita tärkeämmäksi. Tässä tutkimuksessa kehotietoisuuden asemaa esimerkiksi teknisiin suorituksiin verrattuna on pyritty nostamaan, koska lähtökohtaisesti kehotietoisuus on ollut marginaalisessa roolissa. Tanssin monet muut elementit, kuten tekniset suoritukset ja kehonhallinta, ovat kuitenkin myös erottamaton osa tanssia. Urheilupäilytyksiin verrattavat harjoitteet ovat tärkeitä, eikä tavoitteeni tutkijana ole arvottaa kehotietoisuutta teknisen suorituksen kustannuksella. Tanssikasvatuksessa on perusteltua opettaa oppilaita myös katsomaan tanssia ulkoapäin ja kiinnittää huomiota teknisesti oikeisiin suorituksiin. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut kuitenkin tuoda esiin tanssin toista, sisältäpäin katsottavaa, puolta.

Tässä tutkimuksessa on tutkijalla ollut erityinen asema, koska hän on ollut osa tutkittavaa ilmiötä. Tutkijan ennakko-oletuksilla ja omilla aiemmilla kokemuksilla on siis ollut tärkeä merkitys. Asemani tanssinopettajana tutkimassani ilmiössä on vaikuttanut siihen, millä tavalla katson tanssia. Oma taustani on vahvasti klassisessa baletissa, mikä ohjaa katsomaan tanssia tietystä näkökulmasta. Lastentanssia katsoessani peilaan sitä baletin traditioihin ja erotan sieltä sen tapojen vaikutuksia opetuksen sisältöihin ja tapoihin. Oma taustani vaikuttaa tapaani katsoa videoaineistoa ja lukea teoriaa. Tässä tutkimuksessa on pohdittu paljon eroa teknisten harjoitteiden ja erityisesti oppilaiden

oman improvisaatiopohjaisen tanssin välillä. Joku toinen tutkija olisi mahdollisesti painottanut tutkimusta eri tavoin. Itselleni tutkijana tämä ero on kuitenkin ollut merkittävä asia ja tutkimuksen tekeminen on selkeyttänyt omaa ajattelua.

Tämän pro gradu -työn tekemisen avulla olen tuonut tietoiseen pohdintaan monet tanssikasvattajan työssä tärkeänä pitämät arvot. Tutkimuksen avulla hiljaisesta tiedosta on tullut tiedostettua, jolloin siitä on muodostunut tanssinopettajan työssä käytettävää käyttötietoa. Oman työn tutkiminen on avannut silmiäni havaitsemaan siinä asioita, joiden olemassaolosta en tiennyt. Tutkivana opettajana toimiminen on kehittänyt tanssinopettajuuttani eteenpäin. Tutkimuksen teon aikana oma käsitys tanssista on monipuolistunut ja tutkimus on muuttanut tapaa, jolla katson tanssia. Ennen arvioin oppilaideni tanssimista paljolti sen perusteella, kuinka hyvin se näytti opettajan antamalta mallilta, mitä siitä pitäisi muuttaa ja mitä oppilaalle pitäisi vielä opettaa. Uuden ymmärryksen myötä on helpompi nähdä tanssin vaikutusmahdollisuudet laajemmin ja tiedostaa erilaisten harjoitteiden merkittävyys. Näin myös opettajana pystyn katsomaan oppilaiden tanssia arvostaen heidän oman kehonsa toteutusta.

Pro gradu -työn suurin merkitys itselleni tutkijana on ollut se, että kehotietoisuuden kehittämiseen tanssikasvatuksessa on löydettävissä perusteita. Tanssikasvatuksen kehotietoisuuden tutkiminen tuo tanssinopettajalle voimaa uskoa improvisaatiopohjaisten harjoitusten olevan tärkeitä, vaikka oppimisen tulosta ei näekään heti. Tanssinopettajan täytyy pystyä perustelemaan valintojaan, koska taiteen perusopetus on tavoitteellista kasvatustoimintaa. Käytännössä kaikki tämän tutkimuksen pohdinta kulminoituu pohdintaan siitä mikä on tanssissa tärkeää. Tanssinopettaja joutuu miettimään, onko kehotietoisuuden opettaminen tarpeeksi arvokasta, eli saako siihen käyttää aikaa. Kehotietoisuuden kehittymistä ei ole helppoa havaita, joten tuloksia arvostavassa ilmapiiirissä siihen keskittymiseen voi olla vaikeampi löytää perusteita. Tässä tutkimuksessa on avattu yhdenalaista näkökulmaa kehotietoiseen tanssikasvatukseen, mutta tutkimuksen tekemisen aikana on löydetty perusteita myös sille, että kehotietoisuus on erottamaton osa tanssia ja siten sen tuominen osaksi tanssitunteja on perusteltua.

# LÄHTEET

Anttila, E. 1994. Tanssin aika - Opas koulujen tanssikasvatukseen. Tampere: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 13.

Anttila, E. 2006a. Tanssin mieli. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 39.

Anttila, E. 2006b. Taiteen voimalla: Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus 1 (37), 44–52.

Anttila, E. 2007. Mind the body: Unearthing the affiliation between the conscious body and the reflective mind. Teoksessa Rouhiainen, L., Anttila, E., Heimonen, K., Hämäläinen, S., Kauppila, H. & Salosaari, P. (toim.) Ways of knowing in dance and art. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii!: kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Backman, J. 2010. Heidegger ja fenomenologinen asia. Teoksessa Miettinen, T. & Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa Bandura, A. (toim.) Self-Efficacy in changing society. Cambridge: Cambridge University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Freire, P. 2015. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

From, K. & Koppinen, M-L. 2012. Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. 2003. Otsikko uusiksi. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.

Heikkinen, H. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2007. Toimintatutkimus tieteenä. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2007. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. & Syrjälä, L. 2007. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hosu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hotanen, J. 2010. Merleau-Ponty ja ruumiillinen subjekti. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Huovinen, T. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Vantaa: Kansanvalistusseura.

Husserl, E. 2009. Fenomenologian idea. Saksankielinen alkuteos *Die Idee der Phänomenologie*. Suom. Himanka, J., Hämäläinen, J. & Sivenius, H. Helsinki: Loki-Kirjat.

Hämäläinen, S. 2007. The Meaning of Bodily Knowledge in a Creative Dance-Making Process. Teoksessa Rouhiainen, L. (toim.) *Ways of knowing in Dance and Art*. Yliopistopaino. Teatterikorkeakoulu.

Järvinen, H. & Rouhiainen, L. (toim.). 2014. *Tanssiva tutkimus: Tanssintutkimuksen menetelmiä ja lähestymistapoja*. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Klemola, T. 1998. Ruumis liikkuu – liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kurvinen, A., Neuvonen, S., Sivén, T., Vartiainen, J., Vihunen, R. & Vilén, M. 2013. *Lapsuus – erityinen elämänvaihe*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Lakoff, G. & Johnson, M. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Lehikoinen, K. 2014. Askeleita tekstuaalisessa labyrintissä: tanssin kielellistäminen, intertekstuaalisuus ja tulkinta. Teoksessa Järvinen, H. & Rouhiainen, L. (toim.) Tanssiva tutkimus: Tanssintutkimuksen menetelmiä ja lähestymistapoja. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Lindlof, T. & Taylor, B. 2002. Qualitative Communication Research Methods. The United States of America: SAGE Publications.

Merleau-Ponty, M. 2012. Phenomenology of Perception. Kääntänyt englanniksi: Landes, D. United Kingdom: Routledge.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.

Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Monni, K. 2004. Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996-1999. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Munter, H. 2003. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.

Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosääntely. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Niikko, A. 2010. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virkkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nurmiranta, P., Leppämäki, P. & Horppu, S. 2009. Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Hämeenlinna: Kirjapaja.

Opetushallitus. 2002. Taiteen perusopetuksen tanssin laajan opetussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus. 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän perusteet.

Parviainen, J. 1994. Tanssi ihmisen eksistenssissä. Filosofinen tutkielma tanssista. Tampere: Tampereen yliopisto.

Pasanen, K. 2006. Maurice Merleau-Ponty aistivan minän filosofi. Teoksessa Merleau-Ponty, M. Silmä ja mieli. Helsinki: Taide.

Penn, H. 2005. Understanding Early Childhood. Issues and Controversies. Glasgow: Open University Press.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Peterson Royce, A. 2002. The Anthropology of Dance. Hampshire: Dance Books Ltd.

Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa - kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 2014. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Gaudeamus Helsinki University Press.

Rouhiainen, L. 2003. Living transformative lives: Finnish freelance dance artists brought into dialogue with Merleau-Ponty's phenomenology. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Rouhiainen, L. 2014. Fenomenologinen tanssintutkimus: tanssin harjoittajan näkökulman luotaamista. Teoksessa Järvinen, H. & Rouhiainen, L. (toim.) Tanssiva tutkimus: Tanssintutkimuksen menetelmiä ja lähestymistapoja. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

Rouhiainen, L., Anttila, E. & Järvinen, H. 2014. Taiteellinen tutkimus yhtenä tanssintutkimuksen juonteena. Teoksessa Järvinen, H. & Rouhiainen, L. (toim.) Tanssiva tutkimus: Tanssintutkimuksen menetelmiä ja lähestymistapoja. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Ruoppila, I. 2008. Lapsuus. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY.

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Tripp, T. & Rich, P. 2012. The Influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education* 28, 728-739.

Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!”: pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Turpeinen, I. 2015. Raakalautaa ja rakkautta. Kolme sommitelmaa oman elämän tanssista. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu.

Törmä, T. 2015. Oma ruumis ja kerronnan kaari. Merkityksen muodostuminen Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologisen ja Paul Ricoeurin narratiivisen imaginaatiokäsityksen mukaan. Vantaa: Suomalainen Teologinen Kirjallisuusseura.

Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.



Vienola, V. 2004. Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. (toim.) Tutkiva opettajankoulutus –Taitava opettaja. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ward Warren, G. 1989. Classical Ballet Technique. Tampa: University of South Florida Press.

Woodhead, M. 2003. The child Development. Teoksessa Woodhead, M. & Montgomery, H. (toim.) Understanding Childhood. An interdisciplinary approach. Malta: The Open University.